

Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 93  
Helsinki Studies in Education, number 93

# **LASTEN ITSESÄÄTELY LASTEN KUVAAMIEN HALLINTAKEINOJEN JA TUNNEILMAISUN NÄKÖ- KULMASTA**

**Jouni Veijalainen**

Esitetään Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi Helsingin yliopiston Athena-rakennuksen salissa 302, Siltavuorenpenger 3 A, perjantaina 18. syyskuuta 2020 klo 12.

Helsinki 2020

**Esitarkastajat**

Professori Maarit Silvén, Turun yliopisto

Dosentti Päivi Pihlaja, Turun yliopisto

**Kustos**

Professori Lasse Lipponen, Helsingin yliopisto

**Ohjaajat**

Dosentti Jyrki Reunamo, Helsingin yliopisto

Professori Lasse Lipponen, Helsingin yliopisto

**Vastaväittäjä**

Professori Elina Kontu, Tampereen yliopisto

Yliopistopaino Unigrafia, Helsinki

ISBN 978-951-51-6497-1 (nid.)

ISBN 978-951-51-6498-8 (pdf)

ISSN 1798-8322 (nid.)

ISSN 2489-2297 (pdf.)

University of Helsinki, Faculty of Educational Sciences

Helsinki Studies in Education, number 93

## Viewing children's self-regulation in the light of their descriptions of coping mechanisms and observed emotional expressions

---

### Abstract

This study examines 13–89-month-old children's evaluated self-regulation in the Finnish early education setting. The purpose of the study is to explore how self-regulation relates to children's holistic development, narrated coping mechanisms and gender differences in expressions of emotion. The capacity for self-regulation is central to our understanding of what it is to be human, and its critical developmental period lies in early childhood. The contributions of the study are a profound knowledge of the importance of children's self-regulation and an evaluation of the reliability and suitability of its instrument in an early education setting.

The study is based on a larger research project called The Orientation Project, and the data contains three independent instruments. This quantitative and partly qualitative dissertation consists of a summary and three original articles, which focus on the following research assignments: (1) what kind of skills are included in self-regulation, and how are they related to their holistic development? and (2) how is self-regulation connected with children's narrated coping mechanisms and with their observed emotional expressions? The research included 36 kindergartens from 13 different municipalities. The evaluations of the children's ( $n = 2476$ ) self-regulation skills were conducted via the employees of the children's own class. The children's ( $n = 383$ ) coping mechanisms in an imagined frustration situation were conducted via open-ended interview. The observation instrument (Ekman, 1992) of the boys' ( $n = 1075$ ) and girls' ( $n = 1213$ ) emotional expressions ( $n = 50\,480$ ) in their everyday lives was based on a random sampling. The observations were conducted by a teacher from another early education unit. The statistical data was analysed with frequencies, descriptive statistics, an independent T-test, Chi-square and partial correlations. The reliability of the self-regulation instrument was tested with Cronbach's alpha and Cohen's kappa. Children's descriptions of their coping mechanisms were thematically classified into eight units via content analysis.

The results demonstrate how self-regulation relates to children's holistic development, such as social, linguistic, metacognition, and motor skills. Children's good and moderate self-regulation skills entwine with their ability to imagine different forms of persistent coping mechanisms, while weak self-regulation connects to withdrawal strategies and uncertainty. Self-regulation occurs in different emotional expressions in both genders. Boys with weak self-regulation express more aggression, while girls express neutrality and calmness in every category of

self-regulation. As a whole, self-regulation is fundamentally associated with children's everyday lives in an early childhood education setting. Knowledge of how children's self-regulation associates with their behaviour and holistic development forms an important ground for educators and policymakers to promote high-quality early childhood education and pedagogy.

---

*Keywords:* self-regulation, early childhood education, coping mechanisms, emotional expressions, multi-methods, gender

**Jouni Veijalainen**

## **Lasten arvioitu itsesäättely lasten kuvaamien hallintakeinojen ja observoidun tunneilmaisun näkökulmasta**

---

### **Tiivistelmä**

Tämä tutkimus tarkastelee 13-89 kuukauden ikäisten lasten arvioidun itsesäättelyn yhteyttä heidän kuvailemiinsa hallintakeinoihin, havaittuihin sukupuolten välisiin tunneilmaisuihin sekä taitojen kokonaisuuteen suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Itsesäättely toimii ihmisyyden keskeisimpänä piirteenä, jonka merkittävien kehityskausi sijoittuu varhaislapsuuteen (Bronson, 2000, s. 1-2). Tutkimuksen kontribuutio on syventää tietoa pienten lasten itsesäättelyn merkityksestä ja sisällöstä. Tutkimusaineisto on kerätty osana Helsingin yliopiston Orientaatioprojektin tutkimushanketta. Kvantitatiiviseen ja osittain kvalitatiiviseen tutkimukseen perustuva väitöskirja koostuu kolmesta osatutkimuksesta ja yhteenveto-osasta.

Tutkimukseen osallistui lapsia ( $n = 2476$ ) 13 kunnasta ja 36 päiväkodista. Varhaiskasvatustiimit arvioivat lasten itsesäättelyä. Lasten hallintakeinoja kuvitellussa frustraatiotilanteessa kartoitettiin avoimella teemahaastattelulla ( $n = 383$ ). Tyttöjen ( $n = 1075$ ) ja poikien ( $n = 1213$ ) tunneilmaisun (Ekman, 1992) observoinnissa muun yksikön opettaja havainnoi lasten tunneilmaisuja ( $n = 50\,480$ ) varhaiskasvatuksen arjessa. Observointi perustui satunnaisotantaan. Tilastollista aineistoa analysoitiin frekvenssien, tunnuslukujen, T-testin, Khiin neliö -testin sekä osittaiskorrelaation avulla. Reliabiliteetteja testattiin Cronbachin alfa -kertomella, sekä Cohenin kappan avulla. Lasten kuvailemien hallintakeinojen analysointi perustui sisällönanalyysiin, jossa vastaukset teemoiteltiin kahdeksaan luokkaan.

Tutkimuksen tulosten mukaan lasten itsesäättely korreloi voimakkaasti sosiaaliin, kielellisiin, metakognitiivisiin ja motorisiin taitoihin, empatiaan sekä turvalliseen kiintymykseen varhaiskasvatuksen henkilöstön kanssa. Lasten hyvä ja kohtalainen itsesäättely liittyi lasten kykyihin kuvitella ja ilmaista periksiantamattomia ja sinnikkaita hallintakeinoja, kun taas heikko itsesäättely kytkeytyi lasten epätietoisiin, luovuttamista ja vetäytymistä korostaviin hallintakeinoihin. Itsesäättely ilmeni tytöillä ja pojilla varhaiskasvatuksen kontekstissa erilaisina tunneilmaisuuksina. Heikon itsesäättelyn omaavat pojat ilmaisivat enemmän aggressiota, kun taas tytöillä ilmeni kaikissa itsesäättelyn luokissa enemmän neutraaliutta ja rauhallisuutta. Kokonaisuudessaan itsesäättely heijastui lapsen jokapäiväiseen arkeen monin eri tavoin, joten itsesäättelyn merkityksen ymmärrystä ja tukea tulisi varhaiskasvatuksessa lisätä.

---

*Avainsanat:* itsesääätely, varhaiskasvatus, hallintakeinot, tunneilmaisut, monimenetelmät, sukupuoli

# Kiitokset

Tällä väitöskirjatyöllä olen halunnut osallistua yhteiskunnalliseen ja tieteelliseen keskusteluun pienten lasten itsesäätelyn merkityksellisyydestä. Mielenkiinnonkohteeni on aina keskittynyt ihmisten – etenkin pienten lasten – voimavaroihin ja kykyihin selviytyä niissä raameissa mitä yhteiskunta niin makro- kuin mikrotasolla asettaa. Vaikka tutkimusaiheeni jo semanttisella tasolla viittaa lapsesta lähtöisin olevaan prosessiin, tarkoituksenani on kuitenkin painottaa, miten lasten voimavarojen tai -varattomuuksien juurisyyt löytyvät yhteisöstä. Tutkimuksellani en halua arvottaa lasta tai nostaa itsesäätelyn ongelmasta kärsiviä lapsia jalustalle. Syyttävän sormen ei tulisi osoittaa viatonta lasta, vaan sen tulisi osoittaa kohti niitä ennakkokäsityksiä, -luuloja, sekä yhteiskunnallisia rakenteita ja arvoja, jotka edistävät lasten kaltoinkohtelua.

Tämä työ on ollut todellinen henkisen ja ammatillisen kasvun prosessi, joka on kulkenut eteenpäin kaikilla muilla tavoin kuin lineaarisesti. Väitösprosessiin on kytkeytynyt suuria ylämäkiä mutta yhtä jyrkkiä alamäkiä. Niistä on kuitenkin noustu pölyt harteilta karistellen ja suuntaamalla jääräpäisen luonteen kohti kukkua. Lopulta voin todeta, että vastoinikäymiset ovat lopulta olleet koko prosessin kehittävimmat ja kasvattavimmat käännekohdat.

Suuret kiitokset rakkaalle perheelleni, vaimolleni Niinalle, tyttärelleni Lauralle ja pojalleni Luukakselle: te olette jo pelkällä olemassaolollanne antaneet minulle motivaation puskea tämä Iisakin kirkko valmiiksi. Suuren kontribuution väitöskirjalle ovat tuottaneet myös äitini ja anoppini, jotka ovat suurella sydämellä autaneet lastenhoidossa.

Iso ja nöyrä kunnianosoitus kuuluu väitöskirjani ohjaajalle Dosentti Jyrki Reunamolle, jonka johdosta olen ylipäättään ajautunut jatko-opintoihin. Hänen loputon positiivinen asenteensa ja kannustuksensa sekä vankkumaton usko kykyihini on kannatellut minua jo pro-gradu-työn työstämisen ajoilta tähän pisteeseen asti. Haluan esittää kiitokseni myös toiselle ohjaajalleni Professori Lasse Lipposelle, joka on ohjannut etenkin väitöskirjani teoreettista puolta. Hänen analyyttisen tarkka lähestymistapansa ja tieteenfilosofiset kysymyksensä ovat edistäneet tämän väitöskirjan hioutumista sekä kasvattaneet minua tutkijana. Kiitos Professori Nina Sajaniemi ja Dosentti Eira Suhonen kiehtovista keskusteluista, joissa olemme syväruotineet ihmisen mielensisäisiä prosesseja neuronin tarkkuudella, ja kiitos panoksestanne yhteisessä artikkelissamme. Kiitos myös Yliopistonlehtori Alisa Alijoki panoksestasi artikkeliamme kohtaan, ja kiitos kun pysäyttelet minua käytävällä kysyen kuulumisia lempeästi hymyillen. Kiitoksen tunnustus myös sinulle, Minna Heikkilä, kun osallistuit yhdeksi kirjoittajaksi kolmanteen artikkeliin. Suuri kiitos, Outi Arvola, väitöskirjan pilkkujen viilauksesta ja tsemppaamisesta. Hyvä ystävä, Raine Huvila: olet aina avustanut minua kielenhuoltoon(kin)

liittyvissä asioissa. Kiitos, kun olet pitänyt punakynän terävänä tekstejäni varten. Kiitän myös Minna Villmania, joka tarkistutti osan artikkeleiden englanninkielisistä abstrakteista. Lisäksi suuri kiitos väitöskirjan esitarkastajille Professori Maarit Silvénille ja Dosentti Päivi Pihlajalle. Rakentavan palautteenne ansiosta väitöskirjani jalostui selkeästi.

Hyvä työyhteisö on työhyvinvoinnin ydin: kiitän vuolaasti mahtavia työkavereitani Siltavuorenpenkereellä vauhdikkaasta tutkijaelämästä. Kiitos, Elviira Lehto, Reetta Lehto, Sivi Harkoma, Taina Sainio, Minna Laitinen, Venla Hytönen ja Jenni Laurell hyvistä keskusteluista, nauruista, sekä lounas- ja kahvihetkistä! Kiitos tuhannesti myös kaikki te muut ystäväni, jotka olette epäsuorasti vaikuttaneet tämän työn valmistumiseen. Olette tarjonneet minulle hengähdysten ja irtioton hetkiä, joita olen todella kaivannut.

Omistan väitöskirjani sisäiselle lapselleni, joka muistuttaa välillä olemassa olostaan pienillä pilkahduksillaan. Teit sen.

Helsingissä, 14.8.2020  
Jouni Veijalainen



## Artikkelit

- I Veijalainen, J., Reunamo, J., & Alijoki, A. (2017). Children's self-regulation skills in the Finnish day care environment. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(1), 89-107.
- II Veijalainen, J., Reunamo, J., Sajaniemi, N., & Suhonen, E. (2019). Children's self-regulation and coping strategies in a frustrated context in early education. *South African Journal of Childhood Education*, 9(1)
- III Veijalainen, J., Reunamo, J., & Heikkilä, M. (2019). Early gender differences in emotional expressions and self-regulation in settings of early childhood education and care. *Early Child Development and Care*, 1-14.



# Sisältö

ARTIKKELIT .....	11
1 JOHDANTO .....	15
2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS.....	18
2.1 Itsesäätely ja sen osa-alueet.....	18
2.2 Teoreettisia näkökulmia itsesäätelyn ilmenemiseen lapsuudessa .....	19
2.2.1 Itsesäätelyn sosiopsykologinen ja -kulttuurinen näkökulma .....	19
2.2.2 Itsesäätelyn biologis-psykologinen näkökulma.....	21
2.3 Lasten itsesäätelyn arvioiminen varhaislapsuudessa.....	22
2.4 Lasten itsesäätelyn arviointivälineen teoreettinen tausta .....	26
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA -ONGELMAT.....	32
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	36
4.1 Tutkimuksen tavoitteet.....	36
4.2 Tutkimuksen luonne.....	36
4.3 Tutkimuksen kohderyhmä.....	37
4.4 Tutkimusmenetelmät ja aineistonkeruu .....	37
4.5 Aineiston analyysi.....	39
4.5.1 Lasten itsesäätelyn arviointi .....	39
4.5.2 Lasten haastattelu .....	41
4.5.3 Lasten havainnointi .....	42
4.6 Tutkimuksen eettisyys.....	43
4.7 Luotettavuuden arviointi .....	44
5 TUTKIMUKSEN TULOKSET .....	45
5.1 Itsesäätelyn arviointi, luotettavuus ja yhteys taitojen kokonaisuuteen (I osatutkimus) .....	45
5.2 Lasten itsesäätely ja hallintakeinot frustraatiotilanteessa (II osatutkimus) .....	47
5.3 Sukupuolten väliset erot itsesäätelyssä ja havaituissa tunteissa (III osatutkimus) .....	49
6 POHDINTA.....	52

6.1 Itsesäätelyn arviointivälineen luotettavuus ja sen yhteys lasten taitoihin.	52
6.2 Lasten kuvaukset omista hallintakeinoistaan itsesäätelyn kontekstissa ...	55
6.3 Tyttöjen ja poikien väliset erot tunneilmaisuihin itsesäätelyn kontekstissa .....	59
6.4 Jatkotutkimusaiheita .....	62
6.5 Tutkimuksen rajoitteet.....	63
7 LOPUKSI.....	65
LÄHTEET.....	67
7.1 Lapsiarvioinnin arviointiväline.....	85
7.2 Lapsihavainnoinnin arviointiväline .....	87
7.3 Lapsihaastattelun arviointiväline.....	89

# 1 JOHDANTO

Itsesäätely liittyy oleellisesti ihmisen kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin ja kehitykseen (Dinsmore, Alexander & Loughlin, 2008; Eisenberg, Spinrad & Eggum, 2010). Useat tutkimukset korostavat sitä, miten lasten itsesäätely ja sen tukeminen varhaislapsuudessa on merkittävästi yhteydessä myöhempisiin sosiaalisiin suhteisiin jokapäiväisessä arjessa, mukautuvaan ja sopeutuvaan käyttäytymiseen, fyysiseen ja psyykkiseen terveyteen sekä menestykseen työssä ja opiskelussa (Degnan, Calkins, Keane & Hill-Soderlund, 2008; Moffitt ym., 2011; Lengua, Honorado & Bush, 2007; Eisenberg ym., 2003; NICHD Early Child Care Research Network, 2003; Ylvisaker & Feeney, 2008, s. 410; Cadima, Verschueren, Leal & Guedes, 2016). Myös Pearsin, Kimin, Healeyn, Yoergerin ja Fisherin (2015) mukaan itsesäätely on elintärkeä taito kouluun sopeutumisen näkökulmasta. Aiemmat tutkimukset ovat käsitelleet varhaisvuosien itsesäätelyä koulumenestyksen (Blair & Diamond, 2008; Ivcevic & Brackett, 2014; Matthews, Ponitz, & Morrison, 2009), kodin ja varhaiskasvatuksen laatutekijöiden, sosioekonomisten (Raver, 2004; Størksen, Ellingsen, Wanless & McClelland, 2015) tai sosiaalisen kompetenssin (Trentacosta & Shaw, 2009; Raver, Blackburn, Bancroft, & Torp, 1999) näkökulmista.

Tässä artikkeliväitöskirjassa tarkastelen, miten varhaiskasvatusikäisten lasten itsesäätely heijastuu heidän kuvailemiinsa hallintakeinoihin, havaittuihin sukupuolen välisiin tunneilmaisuihin sekä taitojen kokonaisuuteen suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Etenkin varhaislapsuudessa ilmenevän itsesäätelyn tutkimus on tärkeää, sillä itsesäätelyn merkittävin kehityskausi sijoittuu juuri varhaisvuosiin (Bronson, 2000, s. 2; Kochanska, Coy & Murray, 2001; Kopp, 1982; Montroy, Bowles, Skibbe, McClelland & Morrison, 2016; Housman, 2017). Itsesäätely on oleellinen osa lapsen sosiaalista kompetenssia, joka suojaa lasta sisäisiltä ja ulkoisilta riskitekijöiltä (Poikkeus, 2014). Siksi sen ongelmiin puuttumalla voidaan ennaltaehkäisevästi vaikuttaa lapsen kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin ja kehitykseen (Moffitt ym., 2011; Trentacosta ym., 2009). Tällä tutkimuksella kavennan tiedollista aukkoa itsesäätelyn merkityksestä lasten kohtaamassa arjessa suomalaisessa varhaiskasvatusympäristössä. Väitöskirjani tutkimus syventää tietoa siitä, miten itsesäätely heijastuu lasten konkreettisiin toimintoihin sekä lasten subjektiivisiin näkemyksiin varhaiskasvatuksen arjen tilanteissa. Väitöskirjaprosessin alussa ei ollut nähtävillä, että aiemmissa itsesäätelyn tutkimuksissa olisi käytetty menetelmänä lapsen omia näkemyksiä ja käsityksiä haastattelun keinoin. Väitöskirjan kontribuutio on lisäksi täyttää kyseistä tiedollista puutetta lasten omilla näkemyksillä hallintakeinoistaan. Tutkimuksessa tarkastelen lasten itsesäätelyä osittain sukupuolen näkökulmasta, sillä useiden tutkimusten mukaan

tyttöjen itsesäätely on selkeästi poikia kehittyneempi jo varhaislapsuudessa (Mischel & Underwood, 1974; Bjorklund & Kipp, 1996; Montroy ym. 2016; Kochanska, Murray & Harlan, 2000; Cadime, Cruz, Silva & Ribeiro, 2018). Jos tyttöjen itsesäätely keskimäärin kehittyy ja ilmenee eri tavoin, on oleellista tutkia minkälaisia tunneilmaisuja eri itsesäätelyn omaavat lapset kokevat varhaiskasvatuksessa. Aiemmissa tutkimuksissa ei ole riittävästi huomioitu tyttöjen ja poikien itsesäätelyn ja havaittujen tunneilmaistusten välisiä suhteita. Tiedon avulla voidaan ymmärtää paremmin itsesäätelyn sukupuolisidonnaisia piirteitä.

Lasten itsesäätelyn heijastumista heidän jokapäiväiseen varhaiskasvatuksen arkeensa on tärkeää tutkia, sillä se on tärkeä osa lapsen arjen muotoutumista ja sen sujuvuutta. Tutkimusperusteinen kiinnostus pienten lasten itsesäätelyn ilmenemistä ja kehitystä kohtaan on lisääntynyt viime vuosikymmeninä radikaalisti (Whitebread & Babilio, 2012). Lisäksi eri koulutusinstituutioiden – niin varhaiskasvatuksen kuin peruskoulujen – henkilökunnan huoli lasten lisääntyneestä levottomuudesta, tunteiden säätelyn häiriöistä, sekä itsekontrollin heikentymisestä välittävät viestiä siitä, että lasten itsesäätelyn tutkimusta varhaiskasvatuksessa tulisi syventää. Koska itsesäätely on tärkeä osa lasten oppimisen ja hyvinvoinnin rakentumista, on tarpeellista tutkia myös itsesäätelyn arvioinnin luotettavuutta. Sen vuoksi osa tutkimukseni tarkoituksesta on tarkastella itsesäätelyn arviointivälineen reliabiliteettia. Tarkastelen itsesäätelyn luotettavuutta myös toisistaan riippumattomien arviointivälineiden avulla. Yhteyttä muilla menetelmillä saatuihin tuloksiin tulee pohtia kriittisesti. Tutkimuksessa tarkastelen itsesäätelyn arviointipohjaista mittaustapaa, johon vaikuttavat arvioijien ennakkokäsitykset ja -asenteet mitattavasta joukosta. Arviointeihin vaikuttavat myös arvioijien sukupuoli, kulttuuriset sekä kasvatukselliset arvot ja normit.

Mielenkiinto tutkimusaiheeseen heräsi jo pro-gradu -tutkielmani aiheenvalinnan hahmottelun aikana. Lisäksi alkuopetuksen puolella tehdyt opettajan työt herättivät kiinnostukseni siihen, miten lasten itsesäätelyllä oli merkittävä funktio lasten oppimiseen, keskittymiseen, tunteiden hallintaan, sosiaalisiin suhteisiin, minäpystyvyyteen sekä itsetuntoon. Ne lapset, jotka kykenivät ohjaamaan tarkkaavaisuuttaan keskittymällä pitkäjänteisesti erilaisiin tehtäviin, käsittelemään ja säätelämään tunteitaan, menestyivät koulussa paremmin. Lisäksi heidän yleinen hyvinvointinsa ja viihtymisensä näyttivät olevan tavallista parempaa. Lasten tasoerot itsesäätelyn suhteen alkuopetuksessa olivat hyvin poikkeavia. Se johti kohdallani oivallukseen siitä, miten itsesäätelyn kehityksessä tapahtuu jotain perustavanlaatuaista jo ennen kouluikää. Käsitykseksi syntyi, että lapsen kyky säädellä itseään ja omaa toimintaa on mittava ja laaja-alainen voimavara, jonka kehitystä tulisi pedagogisesti tukea ja ohjata varhaiskasvatuksessa.

Tutkimukseni perustuu Orientaatioprojekti-nimisen tutkimusprojektissa vuonna 2015 kerättyyn sekundaariaineistoon. Sekundaariaineistolla viitataan tässä tutkimuksessa aineistoon, joka on kerätty tutkimusprojektin osalta valmiiksi (Gorard, 2001). Väitöskirja sisältää kolme osatutkimusta ja tuloksia kokoavan yhteenvedon. Yhteenveto rakentuu sisällöllisesti niin, ettei erillinen perehtyminen osatutkimuksiin ole välttämätöntä. Yhteenveto etenee tutkimuksen teoreettisista sisällöistä kohti tutkimustehtäviä ja –ongelmia sekä tutkimuksen toteuttamista. Tulosten esittelyn jälkeen syvennyn pohdinnassa tarkastelemaan päätuloksista nouseita implikaatioita, mahdollisia jatkotutkimusaiheita, sekä tutkimuksen rajoitteita.

## 2 TEOREETTINEN VIITEKEHYYS

Lasten itsesäätelyn teoreettisia viitekehyksiä on useita (Bronson, 2000, s. 27). Useissa tutkimuksissa itsesäätelyä tarkastellaan tietyn osa-alueen painopisteistä käsin, eikä kokonaisvaltaisesti käsittäen sen moninaisuuden. Tässä osiossa määrittelen tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen. Ensimmäisessä alaluvussa määrittelen itsesäätelyn käsitteen ja sen osa-alueet. Sen jälkeisessä luvussa tarkastelen lasten itsesäätelyn ilmiötä sosiopsykologisen ja -kulttuurisen, sekä biologispsykologisen paradigman lävitse. Paradigmoissa korostuvat ihmisten välinen vuorovaikutus, psyykkiset kehityskaudet, sosiokulttuuriset sekä biologiset tekijät, kuten temperamentti. Lopuksi käyn läpi keskeisiä itsesäätelyn arviointivälineitä, sekä tässä tutkimuksessa käytetyn itsesäätelyn arviointivälineen teoreettisia sisältöjä.

### 2.1 Itsesäätely ja sen osa-alueet

Itsesäätelyn määrittelyssä olennaista on se, viitataan乎 sillä esimerkiksi emotionaaliseen vai kognitiiviseen toimintaan vai kattaako määritelmä molemmat. Emotionaalinen itsesäätely voidaan määritellä ihmisen tietoiseksi tai tiedostamattomaksi kyvyksi, taidoksi tai strategiaksi muokata, estää tai kasvattaa emotionaalisia kokemuksia tai ilmaisuja (Calskins & Leerkes, 2011). Nuorten ja aikuisten oppimista tutkinut Pintrich (2000) määrittelee oppimisen itsesäätelyn teoriassaan (engl. self-regulated learning theory) kognitiivisen itsesäätelyn tietoiseksi kyvyksi suunnitella, valvoa ja säädellä kognitiivisia prosesseja, kuten ajattelua. Fuhs, Farran ja Nesbitt (2013 taas määrittelevät kognitiivisen itsesäätelyn enemmän toiminnanohjauksen kyvyksi, joka mahdollistaa päämäärätietoisien ja joustavan tarkkaavaisuuden, työmuistin sekä toiminnan ehkäisyn. Kognitiivinen itsesäätely liittyy Flavellin (1971) kuvaukseen metakognitiosta, eli ”ajattelun ajattelusta”, jossa yksilö tarkkailee omia kognitiivisia prosessejaan, kuten ajattelua tai muistia. Myös Bakerin ja Brown (1984) jakavat metakognition kognitiiviseen tietoon (engl. knowledge of cognition), sekä strategioiden suunnittelusta, tehokkuudesta, seurannasta, testaamisesta, tarkistamisesta ja arvioinnista vastaavaan itsesäätelyyn.

Itsesäätelyn ansiosta pystymme tietoisesti tai tiedostamatta suunnittelemaan sekä mukauttamaan käyttäytymistämme, tunteitamme, kognitiivisia toimintojamme (mm. oppimista, muistia, toiminnanohjausta, tarkkaavaisuutta), sekä ylläpitämään motivaatiotamme tiettyä päämäärää kohti (Barkley, 2011; Gross & Thompson, 2007; Eisenberg, Smith & Spinrad, 2011, s. 276; Calkins ym., 2011, s. 355; Papies & Aarts, 2011, s. 125). Toisin sanoen lasten taito säädellä itseään



riippuu monien prosessien koordinoinnista sekä kognitiivisten että sosio-emotionaalisten toimintojen tasoilla, ja kyky integroida ja hallita näitä useita prosesseja kypsyy lapsen kehityskulun mukaan (McClelland & Cameron 2012; McClelland ym. 2014).

Hallintakeinot (engl. coping mechanism) liitetään kirjallisuudessa usein itsesäätelyn käsitteeseen, vaikka sen tarkempi empiirinen käsittely on jäänyt vähemmälle huomiolle (Murray, Rosanbalm, Christopoulos & Hamoudi, 2015). Lapsen hallintakeinot voidaan luokitella ongelmanratkaisun, joustavuuden tai adaptaation mukaan (Rueda & Rothbart, 2009). Tämän tutkimuksen hallintakeinojen näkökulmat pohjautuvat joustavuuden ja adaptaation näkökulmiin. Hallintakeinoista käytetään päällekkäisiä käsitteitä, kuten defenssi-, selviytymis- tai puolustuskeinot. Tässä tutkimuksessa kuitenkin käytän käsitettä hallintakeinot, jotka määrittelen yksilön pyrkimykseksi hallita ja selvitä yksilöstä tai ympäristöstä kumpuavista emotionaalis- tai ongelmakeskeisistä vaatimuksista (Folkman & Lazarus, 1990, s. 315-316). Hallintakeinot ovat siis aktiivisia ja vapaaehtoisia prosesseja, joissa lapsi pyrkii adaptoitumaan tiettyyn tavoitteeseen tai kontekstiin (Eisenberg, Valiente & Sulik, 2009). Tässä tutkimuksessa hallintakeinojen ymmärretään olevan konkreettisia adaptoitumisprosesseja, jotka ilmentävät lasten itsesäätelyä. Osa haastatteluaineistosta nousseista vastauksista ei käsitä lasten adaptoitumista tai pyrkimystä selvitä frustraatiota tuottavasta tilanteesta, vaan ne kuvastavat heidän reaktioitaan suhtautua tilanteeseen. Selkeyden vuoksi käytän lasten haastatteluiden pohjalta nousevista hallintakeinoista ja reaktioista samaa käsitettä ”hallintakeinot”.

## **2.2 Teoreettisia näkökulmia itsesäätelyn ilmenemiseen lapsuudessa**

Tässä luvussa avaan itsesäätelyn yleisiä teorioita ja näkökulmia erilaisista tieteen traditioista käsin. Itsesäätelyn tutkimuksen traditiot ovat juurtuneet vahvasti psykologiaan. Seuraavassa luvussa käsittelen itsesäätelyn ulottuvuutta sosiopsykologisesta ja –kulttuurisesta perspektiivistä käsin, jonka jälkeisessä luvussa pureudun sen biologispsykologiseen näkökulmaan.

### **2.2.1 Itsesäätelyn sosiopsykologinen ja -kulttuurinen näkökulma**

Itsesäätelyn ilmenemistä painottavia sosiopsykologisia teorioita on useita. Niiden taustalla on ajatus siitä, miten interpersonaalinen eli vuorovaikutukseen pohjautuva sosiaalinen tuki tarjoaa ainutlaatuisen kasvualustan itsesäätelylle (Finkel & Fitzsimons, 2011). Sosiopsykologisen näkökulman mukaan pienten lasten itsesä-

tely on riippuvainen aikuisen läsnä olevasta, turvalliseen kiintymyssuhteeseen perustuvasta ja sensitiivisestä vuorovaikutuksesta, jossa lapsen aloitteita, tarpeita ja tunteita huomioidaan sekä tuetaan joustavasti (mm. Murray ym., 2015; Silkenbeumer, Schiller & Kärtner, 2018; Sroufe, Egeland, Carlson & Collins, 2005; Cadima ym., 2016). Itsesäätelyn tukeminen edellyttää vanhemmilta ja varhaiskasvatuksen henkilökunnalta tämän lisäksi kykyä tunnistaa lasten yksilöllisiä piirteitä niin persoonallisesti kuin sosiaalisten ja kielellisten taitojen osalta. Näiden tietojen ja sensitiiviseen ymmärrykseen ja vuorovaikutukseen perustuvalla kanssasäätelyllä (engl. co-regulation) aikuinen pystyy tarjoamaan riittävästi optimaalista tukea lapsen itsesäätelylle. (Suhonen, Sajaniemi, Alijoki & Nislin, 2018; Bodrova & Leong, 2007.) Kanssasäätelyn lisäksi lapset voivat sosiaalisesti jaetussa ympäristössä (engl. other-regulation) kannatella ja muokata muiden lasten itsesäätelyä (Bodrova ym., 2007; Hodapp & Goldfield, 1985).

Kiintymyssuhdeteorian ympärille kietoutuvassa näkemyksessä lapsen itsesäätelyn perustana on lapsen ja hoitajan välinen kiintymyssuhde ja sen laatu (Bowlby, 1958, 1969; Ainsworth, 1978; Mikulincer, Shaver & Pereg, 2003). Turvallinen kiintymyssuhde mahdollistaa sen, että lapsi voi hankkia uusia kokemuksia tutustumalla ympäröivään maailmaan. Samalla hän voi luottaa saavansa tarvittaessa lohdutusta, tukea ja hoivaa. (Silvén, 2012, s. 36.) Banduran (1977) sosiaalisen kognitiivisen teoria edustaa vahvaa behavioristista näkemystä itsesäätelyn oppimisesta ja kehityksestä. Sen keskiöissä itsesäätely nojautuu mallioppimisen kautta tapahtuvana tietoisena käyttäytymisen kontrollina. Banduran mukaan ihminen kykenee kontrolloimaan omaa käyttäytymistään itsesäätelyllä, jolloin ihminen arvioi omaa pystyvyyttään, toiminnan laatua, tavoitteiden merkityksellisyyttä ja mielekkyyttä, sekä niihin reagointia (Bandura, 1991). Sosiokulttuurinen näkemys korostaa itsesäätelyä vahvasti kulttuurisessa konstruktiossa muokkaantuvana ja opittava kokonaisuutena, eikä biologisesti ohjattuna deterministisenä ominaisuutena. Esimerkiksi Vygotskyn (1962, 1978) sosiokulttuurisen teorian valossa itsesäätely perustuu vahvasti kulttuuriin välineisiin ja vuorovaikutukseen. Kieli ja aikuisten tarjoama optimaalinen tuki ja kannustus, eli lähikehityksen vyöhyke, tarjoavat otollisen kasvun itsesäätelyn kehitykselle (Wood, Bruner & Ross, 1976). Sosiokulttuurisen teorian mukaan niin kieli kuin myös itsesäätely välittyy ensin sosiaalisesti jaetussa, eli kielellisesti sekä semanttisesti merkityksellisessä ympäristössä. Toisin sanoen lapsen taito säädellä itseään tapahtuu ensin intermentaalisesti, eli yksilöiden välisen toiminnan välityksellä, ja vähitellen lapselle kehittyy taito säädellä itseään intramentaalaisella tasolla, eli yksilöllisenä ja mielensisäisenä prosessina.

Itsesäätelyyn vaikuttavat myös normatiiviset, eli yhteiskunnan säatelemät kehitystehtävät (Eisenberg & Zhou, 2000; Neff, 2003). Kulttuuriryhmien erilaiset

kasvatustyyliä ja –käytännöt juurruttavat erilaisia arvoja ja asenteita lapsiin ja niiden ilmenemismuodot voivat poiketa toisistaan merkitsevästi (mm. Neff, 2003). Itsesäätelyllä lapsi voi pyrkiä tyydyttämään sekä yksilön että ryhmän välisiä tarpeita. Yksilökeskeisyyteen perustuvassa itsesäätelyssä lapsi pyrkii autonomian saavuttamiseen vaikuttamalla muihin ihmisiin omien tavoitteiden ja tarpeiden mukaan, kun taas ryhmätavoitteinen itsesäätely korostaa lapsen pyrkimystä sopeutua muiden ihmisten odotuksiin ja sosiaalisiin suhteisiin. (Trommsdorf, 2009.)

## **2.2.2 Itsesäätelyn biologis-psykologinen näkökulma**

Biologis-psykologisen näkökulman mukaan iän tuoma aivojen kypsyminen sekä temperamentti- ja sukupuoli-erityydet vaikuttavat oleellisesti lasten itsesäätelyyn (Ylvisaker ym., 2008; s. 413; Rothbart, 2012). Biologis-psykologisessa näkökulmassa sosiaalinen ympäristö ja kulttuuri kytkeytyvät tiettyihin itsesäätelylle ominaisiin kehityspsykologisiin, vaiheittain eteneviin herkkyyksikaudisiin, jotka aktivoituvat kypsymisprosessin ja kehittymisen myötä. Näkökulmassa korostuu lapsen tietoinen ympäristön ja objektien hallinta, sekä egosentrisen puheen kautta muodostuva itsesäätelyn kyky (Piaget, 1959). Lapsen kyky säädellä itseään ei kuitenkaan aktivoitu kaikkien itsesäätelyn osa-alueiden osalta samanaikaisesti. Esimerkiksi lapsen emotionaalinen säätely alkaa kehittyä hieman ennen käyttäytymisen säätelyä (Howse, Calkins, Anastopoulos, Keane & Shelton, 2003). Siksi esimerkiksi alle kolmivuotiaiden lasten kyky säädellä käyttäytymistään, kuten puhetta ja motorisia taitoja samanaikaisesti on vielä haastavaa (Carlson, Moses & Breton 2002; Diamond 2002; Zelazo ym., 2003). Myös lapsen kyky viivästyttää omia tarpeitaan nähdään kypsyvän ennen toiminnanohjauksen kykyä (Lengua ym., 2015).

Edellisessä luvussa käsiteltiin kanssasäätelyn ja muiden säätelyn sosiopsykologisia taustoja. Biologis-psykologisen näkökulman mukaan kanssasäätelyn ja muiden säätelyn toimintamekanismit kytkeytyvät neurologisesti peilisolujärjestelmään, jossa esimerkiksi tunteiden tarttuminen (engl. emotional contagion) toimii pssyykkisenä perustana ihmisten välisissä vuorovaikutustilanteissa (Hatfield, Rapson & Le, 2009). Tunteiden tarttuminen korostaa sitä, miten yksilöt tiedostamattaan virittyvät jakamaan ja kokemaan samanlaisia tunnetiloja, kuten iloa, vihaa, uteliaisuutta tai hämmennystä, sekä kokemaan empatiaa (Hatfield ym., 2009). Varhaiskasvatuksessa on tärkeää huomioida myös itsesäätelyn aivojen kypsyttää korostava biologis-psykologinen näkökulma suunniteltaessa toimintaa sekä asetettaessa odotuksia ja tavoitteita esimerkiksi tarkkaavaisuuden ylläpidolle tai ohjeiden noudattamiselle (Kujala, 2012, s. 22).

Biologisesta näkökulmasta tarkasteltuna itsesäätelyä – mukaan lukien lukuisia muita ihmisen geneettisenä pidettyjä ominaisuuksia – tulisi totuudenmukaisemmin tarkastella epigeneettisinä ominaisuuksina: ympäristö voi joko aktivoida tai

passivoida ihmisen periytyneet psyykkiset ja fyysiset ominaisuudet (mm. Bjorklund, 2006; Cunliffe, 2016). Myös itsesäätelyn valmiudet ovat biologisesti säädeltyjä. Itsesäätelyn biologinen perusta kytkeytyy ihmisen temperamenttiin, minkä koetaan yleisesti olevan ihmisen pysyvä käyttäytymis- tai reagointityyli (Rothbart & Bates, 2006, s. 129; Rothbart, Ellis & Posner, 2011). Temperamenttiin pohjautuva itsesäätely, eli tahdonalainen hallinta, määrittää ihmisen tahdonalaiseksi kyvyksi ehkäistä välittömiä reaktioita, hallita ja aktivoida tarkkaavaisuutta (engl. attentional control), sisäisiä ja ulkoisia ärsykeitä (engl. inhibitory control) ja käyttäytymistä (engl. activational control) ympäristöön sopeutuen (Eisenberg, Hofer & Vaughan, 2007; Rothbart ym., 2006, s. 129). Vaikka ihmisen temperamentista itsesäätelyä pidetään pysyvänä ominaisuutena, sen ilmenemismuodot voivat kuitenkin ajansaatossa kokea vaihtelua (Wills, Sandy & Yaeger, 2000; Meaney, 2010; Josefsson ym., 2013; Rothbart, 2011).

Yllä kuvailemani psykologiset traditiot raamittivat lasten itsesäätelyn ilmentyvän sosiopsykologisten, -kulttuuristen sekä biologis-psykologisten ominaisuuksien kautta. Näkökulmissa korostuivat itsesäätelyyn oleellisesti vaikuttavat vuorovaikutukselliset, kulttuuriset, sekä temperamenttiin, herkkyykskausiin ja aivojen kypsymiseen kytkeytyvät seikat. Näkökulmia ei tulisi nähdä kilpailevina suuntauksina, vaan toisiaan tukevana lähestymistapoina, jotka selittävät lasten itsesäätelyn ilmenemisen moninaisuutta (kts. Liew, 2012). Lasten ja kasvuympäristön suhde tulisi mieltää monitasoisena systeeminä, joka sisältää biologisia, psykologisia ja kulttuurisia toiminnassa ilmeneviä ja ajassa muuttuvia vuorovaikutusprosesseja. Esimerkiksi Sameroff (2009) kuvaa transaktionaalisessa mallissaan sitä, miten lapsen kehitys on seurausta jatkuvista geenien, sosiaalisten ympäristöjen ja yhteiskunnan rakenteiden dynaamisista vuorovaikutussuhteista. Lasten itsesäätelyä tutkittaessa ja mitattaessa on oleellista kohdistaa huomio siihen, mistä teoreettisista traditioista tutkimuksen metodologiset sisällöt nousevat. Seuraavassa luvussa tarkastelen lasten itsesäätelyn tunnettuja mittareita ja niiden taustalla olevia teoreettisia traditioita.

## **2.3 Lasten itsesäätelyn arvioiminen varhaislapsuudessa**

Varhaiskasvatusikäisten lasten itsesäätelyn arviointiin pohjautuvia mittareita on monia. Rajallisista syistä, esittelen alla olevassa taulukossa 1 viisi tunnettua ja toisistaan poikkeavaa mittaria, joilla tutkitaan empiirisesti lasten itsesäätelyä varhaislapsuuden, eli 0-6 ikävuoden aikana. Itsesäätelyn mittarit jakautuvat metodologialtaan pääsääntöisesti joko kyselylomakkeen avulla kerättyyn arviointipohjaiseen mittaustapaan tai strukturoituun havainnointiin, jossa lasten toimintaa tai käyttäytymistä pisteytetään tiettyjen kriteereiden täytyessä. Kyselylomakepohjai-

sessä arvioinnissa joko lasten huoltajat, varhaiskasvatuksen henkilökunta tai tutkijat arvioivat itsesäätelyä erilaisten Likert-asteikkoon (asteikolla 1-5 tai 1-7) perustuvien väittämien avulla. Väittämät koostuvat yleensä joko yksittäisestä kysymyssarjasta tai useista eri sisältöalueita, eli dimensioita käsittävistä kysymyssarjoista. Lasten itsesäätelyn mittaamisessa strukturoitu havainnointi perustuu yleensä havainnoijan passiiviseen rooliin, jossa tutkija pyrkii olemaan vaikuttamatta tai osallistumatta havainnoitavan käyttäytymiseen tai suoriutumiseen testi-tilanteessa (Flick, 1998, s. 137-138).

Yleinen pienten lasten temperamenttista itsesäätelyä mittaava mittari on *Child Behavior Questionnaire* (CBQ; Goldsmith & Rothbart, 1991), jossa itsesäätely jaotellaan kolmeen dimensioon: huomion siirtämiseen (12 väittämää), huomion kohdistamiseen (10 väittämää), sekä ärsykkeiden hallintaan (13 väittämää). Eisenberg ym. (2004) ovat käyttäneet kyseistä mittaria tutkimuksessaan. Tutkimuksessa selvisi, että itsesäätelyn temperamenttinen osa-alue, eli tahdonalainen hallinta (engl. effortful control), ennustaa merkittävästi lapsen myöhempää sopeutuneisuutta ja resilienssikykyä eli kykyä mukautua myönteisesti ympäristön asettamiin vastoinkäymisiin (Luthar & Cicchetti, 2000).

Moffitt ym. (2011) ovat tutkineet itsekontrollia eli yhtä itsesäätelyn osa-aluetta vuonna 1973 käynnistetyssä Dunedin-tutkimusprojektissa. Tutkimuksessa on käytetty 3- ja 5-vuotiaiden lasten itsekontrollin mittaamiseen monimenetelmällistä lähestymistapaa. Itsekontrollia mitattiin strukturoidulla havainnoinnilla sekä vanhemmilta ja opettajilta kerätyiltä raporteilla. Raporttien sisältöä ei ole eksplisiittisesti selitetty tutkimusjulkaisuissa. Iältään 3- ja 5-vuotiaiden lasten kohdalla tutkijat havainnoivat kontrollin puutetta, impulsiivisuutta sekä aggressiivisuutta, mutta mittarin tarkempaa luokittelua ja tutkimuskontekstia ei kerrota. Moffitt ym. (2011) käyttivät 11-vuotiaiden lasten kohdalla lasten itsearviointeja hyperaktiivisuuden, tarkkaavaisuuden ja impulsiivisuuden mittaamiseen, mutta pienten lasten, eli 0-6 -vuotiaiden kohdalla, itsearviointia ei ole ennen tietävästi käytetty. Tähän saattaa liittyä tutkijoiden ja varhaiskasvatuksen henkilökunnan käsitys siitä, että alle 7-vuotiaat lapset eivät kykene arvioimaan itseään riittävän luotettavasti kehittymättömien kognitiivisten kykyjen vuoksi. Siitä huolimatta lapsen mielen teorian kehittyminen tukee ja edistää lapsen kykyä reflektoida ja arvioida itseään suhteessa muihin lapsiin (Happé, 2003). Mielen teoria, eli kyky ymmärtää omien ja muiden ihmisten välisten kognitiivisten ja emotionaalisten prosessien eroavaisuuksista kehittyä ja vakiintua varhaislapsuudessa, yleisimmin lapsen ollessa 4-vuotias (Williams & Happé, 2010; Gopnik & Astington, 1988; Wimmer & Perner, 1983). Moffittin ym. (2011) mukaan hyvä itsekontrolli 3-vuotiaana ennusti aineiston mittareista kaikkein merkittävimmin lapsen psyykkistä ja fyysistä hyvinvointia tulevaisuudessa, sekä menestymistä koulussa, että työelämässä.

**Taulukko 1.** Alle kouluikäisten lasten itsesäätelyn tunnettuja mittareita ja niistä johdettuja julkaisuja

<i>Julkaisu</i>	<i>Kontribuutio</i>	<i>Mittari(t)</i>	<i>Ikä ja otos</i>
Eisenberg ym. (2004)	- Pitkittäistutkimus: itsesäätelyn ja impulsivisuuden yhteys lasten resilienssikykyyn ja sopeutumiseen  - Korostaa itsesäätelyn temperamenttia	- Child Behavior Questionnaire (CBQ; Goldsmith & Rothbart, 1991) –mittari: Huomion siirtäminen (12 kpl), huomion kohdistaminen (10 kpl), sekä ärsykkeiden hallinta (13 kpl)	-4,5v  - 8.v  - 10v.  <i>n</i> =214
Moffitt ym. (2011)	- Pitkittäistutkimus: miten itsekontrolli ennustaa lapsen tulevaisuutta  - Korostaa itsekontrollia	- Itsekontrollin observointi 3- ja 5 –vuotiaalle tutkijoiden toimesta  - Vanhemmat ja opettajat arvioivat 5-,7-,9- ja 11 vuotiaiden lasten impulsiivisuutta ja hyperaktiivisuutta Rutter Child Scale(SCS) –mittarilla	-3v.  -5v.  -7-11v.  <i>n</i> =1037
Shoda, Mischel ja Peake (1990)	- Pitkittäistutkimus: lasten itsekontrollin yhteys aikuisiän kognitiiviseen kompetenssiin ja itsesäätelyyn  - Korostaa viivästettyä tarpeentyydytystä ja itsekontrollia	- Stanfordin vaahtokarkkikoe: lapset yksin virikkeettömässä huoneessa vaahtokarkin kanssa. Lapselle luvattiin toinen karkki, jos jaksaa odottaa riittävän kauan syömättä sitä  - 10v. päästä vanhemmat arvioivat kyselylomake ja California Child Q (CCQ) –mittareilla lasten kognitiivisia ja psykososiaalisia taitoja	- 4-v.  <i>n</i> =653
McClelland ym. (2007):	- Käyttäytymisen säätelyn yhteys kielellisiin ja matemaattisiin taitoihin siirryttäessä kouluun  - Korostaa käyttäytymisen säätelyä: toiminnan ehkäisy, tarkkaavaisuus ja työmuisti	- Observointi  - ”Pää, varpaat, polvet ja olkapäät” (engl. head-toes-knees-shoulders) –mittari (Ponitz ym., 2008; McCabe, Rebello-Britto, Hernandez & Brooks-Gunn, 2004), jossa lasten tulee toimia päinvastoin miten heitä ohjeistetaan	- 4v.  <i>n</i> =217
Raffaelli, Crockett ja Shen (2005)	Pitkittäistutkimus: lasten itsesäätelyn kehityksen etenemisestä  - Korostaa käyttäytymisen säätelyä	- Huoltaja(t) arvioivat itsesäätelyä Behavior Problems Index (BPI; Peterson & Zill, 1986; Zill, 1990) –kolmiportaisella mittarilla, joka sisältää 12 itsesäätelyä mittaavaa väittämää (yht. 28)	- 4-5v.  - 8-9v.  - 12-13v.  <i>n</i> =646

Itsesäätelyyn kuuluvaa itsekontrollia ja viivästettyä tarpeentyydytystä on tutkittu myös klassisella Stanfordin vaahtokarkkikokeella (Mischel, Ebbesen & Raskoff

Zeiss, 1972; Shoda ym., 1990), jossa 4-vuotiaat lapset jätetään yksin huoneeseen vaahtokarkin kanssa. Aikuinen lupaa lapselle uuden vaahtokarkin, jos lapsi jaksaa odottaa 15 minuuttia syömättä sitä. Vaikka Mischel ym. (1972) ovat tutkimuksessaan mitanneet lasten odottamisen kestoa minuuteissa, niin tulosten tulkinta ja johtopäätökset nojautuvat tarkastelemaan itsekontrollia dikotomisella luokittelulla: vaahtokarkin syöminen tai syömättä jättäminen implikoi joko lapsen heikkoa tai hyvää itsekontrollia. Shodan ym. (1990) tutkimuksen mukaan noin 30 % tutkimukseen osallistuneista lapsista jaksoi odottaa toista vaahtokarkkia. Tutkijat lähettivät 10 vuoden päästä lasten vanhemmille arviointilomakkeen ja California Child Q (CCQ) –lomakkeen, jotka mittasivat lasten kognitiivisia ja psykososiaalisia taitoja. Ne lapset, jotka jaksoivat 4-vuotiaana odottaa toista vaahtokarkkia, pärjäsivät myöhemmin opinnoissaan ja ihmissuhteissaan muita tutkimukseen osallistuneita lapsia paremmin, sekä heillä esiintyi huomattavasti vähemmän käyttäytymis- ja tarkkaavaisuushäiriöitä. Stanfordin vaahtokarkkikoe on saanut myös kritiikkiä testin uusimisella: Wattsin, Duncanin ja Quanin (2018) uusiman tutkimuksen mukaan viivästetyn tarpeentyydytyksen yhteys väheni aikaisemmasta tutkimuksesta puolella kontrolloimalla lasten perhetaustan ja –ympäristön, sekä lasten kognitiiviset taidot.

Lasten käyttäytymisen säätelyä mittaavat mittarit perustuvat yleensä empiiriin testitilanteisiin, joissa lasten käyttäytymistä pisteytetään onnistumisen tai reaktioajan mukaan (Ponitz ym., 2008.). Yksi tunnettu pienten lasten käyttäytymisen säätelyä mittaava testi on nimeltään ”pää, varpaat, polvet ja olkapää” (engl. head-toes-knees-shoulders) –testi. Testissä lapsen tehtävänä on tarkkaavaisesti kuunnella mitä kehon osaa aikuinen käskee koskettamaan (esimerkiksi pää), mutta kuitenkin pyrkien välttämään ohjeistusta ja koskettamaan päinvastaiseen kehon osaan (esimerkiksi varpaat). Testissä aikuinen ohjeistaa lasta satunnaisessa järjestyksessä yhteensä kymmen kertaa koskettamaan tiettyä kehon osaa, ja oikeasta toiminnasta (2 pistettä) tai korjaavasta toiminnasta (1 piste) lasketaan testin pisteytys. Testissä lapsen kognitiivisen itsesäätelyn toiminta edellyttää tarkkaavaisuuden, työmuistin (sääntöjen noudattaminen), toiminnan ehkäisyn (inhibitio) ja toiminnanohjauksen välisen tapahtumaketjun (Blair, 2002). McClelland ym. (2007) käyttivät tutkimuksessaan kyseistä itsesäätelyn mittaria tutkiakseen miten lasten itsesäätely ennustaa kielellisiä ja matemaattisia taitoja lasten siirtyessä päiväkodista esikouluun. Tutkimuksen mukaan itsesäätely ennusti merkittävästi lasten pärjäämistä myöhemmin kielellisissä ja matemaattisissa taidoissa. Lisäksi lasten käyttäytymisen säätelyllä oli vahva merkitys myöhempien akateemisten taitojen kehitykselle.

Myös Behavior Problems Index (BPI; Peterson ym. 1986; Zill, 1990) –mittari painottaa lasten itsesäätelyä käyttäytymisen näkökulmasta. Kyseinen mittari koostuu kyselylomakkeesta, jonka yleensä lasten huoltaja tai huoltajat täyttävät

arvioidakseen lapsen mahdollisia käyttäytymisen ongelmia. Mittari sisältää yhteensä 28 kolmiportaista väittämää, joista 12 väittämää mittaa lasten itsesääätelyä. Raffaellin ym. (2005) pitkittäistutkimuksessa kyseistä mittaria käytettiin tutkittaessa, miten lasten itsesäätelyn kehitys etenee eri ikäkausina. Kyseisen tutkimuksen mukaan lasten itsesäätelyn kehitys eteni kaikkein merkittävimmin varhaislapsuudesta (4-5-vuotiaasta) keskikouluikään (8-9-vuotiaaksi), ja kehitys ei ollut enää suhteessa niin merkittävää lapsen keskikouluiästä teini-ikään (12-13-vuotiaaksi).

Kokonaisuudessaan yllä esittelemäni lasten itsesäätelyn mittarit poikkesivat sisällöllisesti toisistaan. Mittareissa korostuivat itsesäätelyn erilaiset sisällölliset osa-alueet ja osittain niiden teoreettiset traditiot. Tutkimuksesta ja mittarista riippuen pienten lasten itsesäätelystä mitataan yleensä joko kognitiivisesta, eli käyttäytymisen, itsekontrollin ja tarkkaavaisuuden, tunteiden säätelyn tai biologiseen determinismiin pohjautuvan temperamenttisesta näkökulmasta käsin. Esiteltujen mittareiden taustalla olevat teoriat siis rajaavat itsesäätelyn tiettyihin genreihin. Ne eivät kuitenkaan tue sitä ajatusta, että itsesäätely olisi eri osa-alueista muodostuva kokonaisvaltainen rakenne. Seuraavaksi esittelen tämän tutkimuksen itsesäätelyn arviointivälineen teoreettiset taustat, jotka painottavat itsesäätelyn holistista näkemystä.

## **2.4 Lasten itsesäätelyn arviointivälineen teoreettinen tausta**

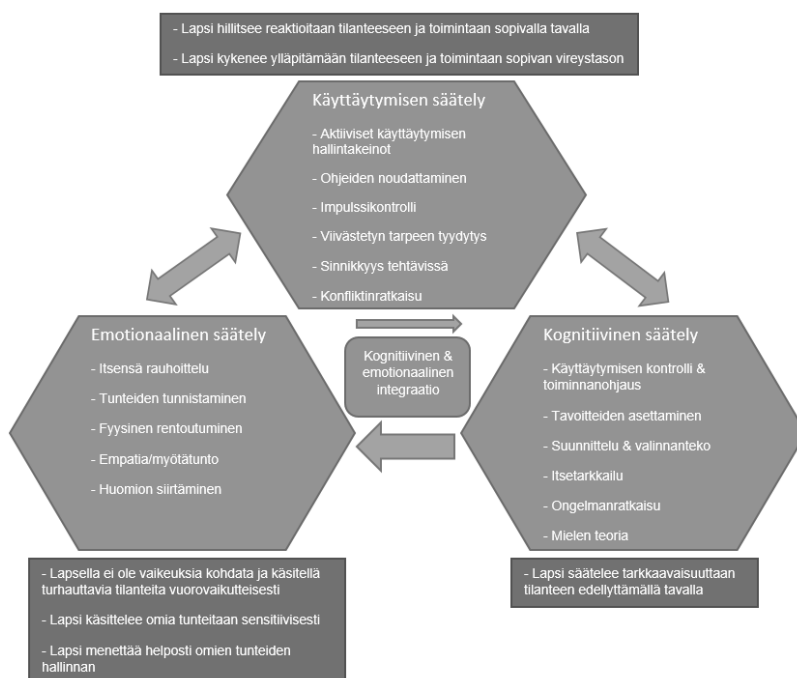
Tässä luvussa käsittelen tutkimuksessa käytetyn itsesäätelyn arviointivälineen taustalla olevia teoreettisia sisältöjä, joihin arviointivälineen operationalisointi on perustunut. Ihmistieteissä psykometristen mittareiden käyttö perustuu kriittiseen ja tarkkaan standardointiprosessiin (DeVon ym., 2007). Tässä tutkimuksessa itsesäätelyn mittaamisen huolellinen ja tarkka standardointi psykometrisen mittarin mukaiseksi ei ollut mahdollista tutkimusprojektiin kohdistuvien rajallisten resursien ja aikataulusyiden vuoksi, jonka vuoksi käytän tässä tutkimuksessa käyttämästäni itsesäätelyn mittarista termiä arviointiväline. Selkeyden vuoksi, kun viitataan jatkossa muissa tutkimuksissa käytettyihin standardoituin itsesäätelyn arviointeihin, niin käytän niistä termiä mittari.

Tutkimuksessa käyttämäni aineisto on otoskooltaan suuri. Lisäksi aineisto on menetelmällisesti monipuolinen, sillä se sisältää itsesäätelyn arviointien lisäksi lasten haastattelu- sekä observointiaineiston. Avaan tutkimuksessa lasten itsesäätelyn arviointivälinettä ja tarkastelen kriittisesti sen luotettavuutta sisäisen konsistenssin, sekä toisistaan riippumattomien arviointivälineiden kautta. Jos toisistaan riippumattomilla arviointivälineillä, kuten lasten havaituilla tunneilmaisilla tai heidän kuvaamilla hallintakeinoilla löydetään sisällöllisesti itsesäätelyn arviointivälinettä tukevia yhteyksiä, niin se itsessään lujittaa itsesäätelyn arviointivälineen



luotettavuutta. Riippumattomien menetelmien yhteiskäyttö antaa mahdollisuuden tarkastella mittareiden kriteerivalidiutta.

Lapsen eri kehityksen alueet, niin kognitiiviset kuin emotionaaliset tulisi nähdä kokonaisuutena (Pihlaja, 2004; Zaff ym., 2003), johon myös tämän väitöskirjan teoreettinen tausta itsesäätelyn arviointivälineen osalta nojautuu. Alla olevassa kuviossa 1 kuvaan miten itsesäätelyn eri osa-alueet muodostavat holistisesti toimivan psyykkisen mekanismin. Kuvion 1 teoriassa (mukaillen Murray ym., 2015; Blair & Ursache, 2011; Lewis & Todd, 2007; Reunamo, 2015) esittelen itsesäätelyn osa-alueiden suhdetta tutkimuksessa käytettyyn arviointivälineeseen. Jokaisen itsesäätelyä mittaavan kuuden väittämän taustalla on ollut tavoitteena arvioida lasten itsesäätelyä kolmen eri osa-alueen (kognitiivinen, käyttäytyminen ja emotionaalinen) näkökulmista käsin.



**Kuvio 1.** Itsesäätelyn osa-alueet ja toimintamekanismit suhteessa tämän tutkimuksen arviointivälineeseen (mukaillen Murray ym., 2015; Blair ym., 2011; Lewis ym., 2007; Aro, 2014; Reunamo, 2015)

Itsesäätelyn osa-alueet voidaan jaotella *kognitiivisen*, *emotionaalisen* ja *käyttäytymisen* yhdistelmäksi (mm. Murray ym., 2015; Aro, 2014,). Yllä oleva kuvio 1 on mukaelma Murrayn ym. (2015) teoreettisesta itsesäätelyn toimintamekanismista, johon on yhdistetty niitä tukevia itsesäätelyn teoreettisia sisältöjä (Blair

ym., 2011; Lewis ym., 2007; Aro, 2014). Lisäksi esittelen kuviossa tässä tutkimuksessa käytetyn itsesäätelyn arviointivälineen (Reunamo, 2015) muuttujien väittämät sen mukaan, mihin osa-alueeseen ne teoriassa sijoittuvat. Teoreettinen malli sisältää tämän tutkimuksen itsesäätelyn osa-alueet: arviointivälineessä korostuu lapsen kyky säädellä kognitiivisia, emotionaalisia sekä käyttäytymisen osa-alueita. Kognitiivisen säätelyn osa-aluetta mitattiin arviointivälineessä tarkkaavaisuuden näkökulmasta: *”Lapsi säätelee tarkkaavaisuuttaan tilanteen edellyttämällä tavalla”*. Arviointivälineen emotionaalinen säätely korosti omien tunteiden hallintaa ja sensitiivistä käsittelyä kolmen väittämän avulla: *”Lapsella ei ole vaikeuksia kohdata ja käsitellä turhauttavia tilanteita vuorovaikutteisesti”*, *”lapsi käsittelee omia tunteitaan sensitiivisesti”* ja *”lapsi menettää helposti omien tunteidensa hallinnan”*. Tarkastelin käyttäytymisen säätelyä reaktioiden ja vierystason näkökulmista väittämällä: *”Lapsi hillitsee reaktioitaan tilanteeseen ja toimintaan sopivalla tavalla”* ja *”Lapsi kykenee ylläpitämään tilanteeseen ja toimintaan sopivan vierystason”*. Käsittelen itsesäätelyä tässä tutkimuksessa kuitenkin holistisena järjestelmänä, joiden osa-alueet sulautuvat toisiaan tukien yhteen. Myös Lewisin ja Toddin (2007) mukaan kognitiivisia ja emotionaalisia toimintoja ei tulisi nähdä toisistaan täysin erillisinä komponentteina, sillä ne muodostavat toisiinsa tukevan synergisen kokonaisuuden.

Vaikka itsesäätelyn kolme osa-aluetta, kognitiivinen, emotionaalinen, sekä käyttäytymisen säätely toimivat interaktiivisessa suhteessa toisiaan tukien, niiden suhteet eivät ole symmetrisiä. Itsesäätelyn kokonaisvaltaisen ja tärkeän perustan muodostaa toisiinsa integroituneet kognitiivinen ja emotionaalinen säätely, jotka mahdollistavat, että yksilö hallitsee oman käyttäytymisen säätelyä (mm. Blair ym., 2011). Murray ym. (2015) kuitenkin kuvaavat teoriassaan kuinka kognitiivisen säätelyn vaikutus emotionaaliseen säätelyyn on vahvempi. *Kognitiivisen* säätelyn osa-alue on yksilön tietoista ja tarkoituksenhakuista toimintaa, jossa esimerkiksi toiminnanohjausta luonnehditaan ylhäältä alaspäin (engl. top-down processing) tapahtuvana tiedonkäsittelynä. Toiminnanohjaus itsessään voidaan määritellä yksilön tietoiseksi kyvyksi kontrolloida informaatiota tavoiteorientoituneesti (Anderson, 2002; Miller & Cohen, 2001). Kognitiivisen ja emotionaalisen säätelyn integraatiota voidaan havaita esimerkiksi silloin, kun lapsi vihaa tai turhautumista kokiessaan muistaa säännöt ja sosiaaliset normit ja kykenee ennakoimaan tulevia seurauksia säätelemällä käyttäytymistään suotuisaksi (Raver ym., 2012).


Tunteet voivat joko edistää tai heikentää itsesäätelyn mekanismeja. Itsesäätely voi vaikuttaa myös yksilöön sekä positiivisesti että negatiivisesti alhaalta ylöspäin (engl. bottom-up processing) toimivana ärsykkeen ohjaamana tiedonkäsittelynä. Siinä säätelyprosessi on vähemmän tarkoituksenhakuista ja enemmän reaktiivista toimintaa, jossa tunteita pyritään säätelemään lähestymis-välttämiskonfliktin kautta. (Murray ym., 2015). Lähestymiskonfliktissa yksilön käyttäytymistä ohjaa

positiivinen ja suotava tapahtuma tai mahdollisuus, kun taas välttämiskonfliktia ohjaavat negatiiviset ja ei-toivotut tapahtumat (Elliot, 1999). Positiivisessa lähestymiskonfliktissa lapsi voi esimerkiksi viivästetyn tarpeentyydytyksen avulla sivuuttaa positiivisia kokemuksia suotavamman tai pitkäaikaisesti palkitsevamman kokemuksen vallitessa. Vastaavasti negatiivisten tunteiden vaikutusta voidaan havaita silloin, kun esimerkiksi vihan ja ahdingon tunnetilat estävät lasta näkemästä vaihtoehtoisia malleja ja toimintatapoja suotavalle käyttäytymiselle ja hallintakeinoille. (Murray ym., 2015.)

Hyvälle itsesäätelylle ja sen kehitykselle on välttämätöntä yksilön kyky integroida kognitiivista ja emotionaalista säätelyä sekä ylläpitää näiden prosessien välistä suhdetta (Blair & Razza, 2007). Se on kuitenkin haasteellista pienille lapsille emotionaalisen kiihtymisen ja heikon impulssikontrollin johdosta. Emootioiden kognitiivisen kontrolloinnin lisäksi integrointi mahdollistaa esimerkiksi sen, että lapsi pystyy kiintymyksen ja myötätunnon avulla asettamaan itselleen tavoitteita sekä käyttäytymään prososiaalisesti ryhmässä (Murray ym., 2015).

Alla olevassa taulukossa 2 avaan tässä väitöskirjassa käytetyt itsesäätelyn osalueiden määrittelyt ja niiden suhteet tutkimuksessa käytettyyn arviointivälineeseen. Tässä tutkimuksessa määrittelen itsesäätelyn lapsen taidoksi säädellä omia tunteitaan, käyttäytymistään ja kognitiivisia toimintojaan sekä lapsen voimavaraksi säädellä frustraatiota ja keskittymiskykyä (Aro, 2011, s. 10; Ayduk ym., 2000). Arviointivälineen muodostuksessa tarkastelen itsesäätelyä laaja-alaisesti käsittäen sen eri teoreettiset dimensiot, kuten tarkkaavaisuuden, vireystason ylläpidon, reaktioiden hillinnän, sekä tunteiden säätelyn niin yksilö- kuin sosio-emotionaalisella tasolla.

**Taulukko 2.** Itsesäätelyn osa-alueiden määrittelyjen suhde arviointivälineeseen

<i><b>Itsesäätelyn osa-alueiden määrittelyjä</b></i>		<i><b>Itsesäätelyn arviointivälineen muuttajat</b></i>
Itsesäätelyllä yksilö pyrkii vaimentamaan turhautumista stressaavassa tilanteessa estämällä keskittymästä huomiota uhkaavien ärsykkeiden emotionaalisiin aiheisiin (Ayduk ym., 2000)		Lapsella ei ole vaikeuksia kohdata ja käsitellä turhauttavia tilanteita vuorovaikutteisesti
Itsesäätelyyn liittyy taito hallita omia tunteita ja ajattelua, mikä tukee ristiriidoista selviytymistä ja uuden toiminnan suunnittelua (Posner & Rothbart, 1998).		Lapsi käsittelee omia tunteitaan sensitiivisesti
Itsesäätely toimii yksilön kapasiteettina ylläpitää tarkkaavaisuutta ja tarvittaessa vaihtaa kohdennettua huomiota (Fonagy & Targer, 2002; Rothbart & Jones, 1998).		Lapsi säätelee tarkkaavaisuuttaan tilanteen edellyttämällä tavalla
Tunteiden säätelyllä yksilö pyrkii muuttamaan emotionaalisia kiihtymystiloja, kuten frustraatiota. (Rothbart, Ahadi, & Evans, 2000).		Lapsi menettää helposti tunteidensa hallinnan  turhauttavissa tilanteissa
Itsesäätelyn avulla yksilö pyrkii estämään reaktioita, sekä säätelämään tarkkaavaisuutta ja työmuistia (Skibbe ym, 2011, s. 43).		Lapsi hillitsee reaktioitaan tilanteeseen ja toimintaan sopivalla tavalla
Itsesäätely pyrkii ylläpitämään yksilön emotionaalisen, kognitiivisen ja motivaation tasojen optimaalista vireystasoa yllä (Eisenberg ym. 2007; Liew, 2012).		Lapsi kykenee ylläpitämään tilanteeseen ja toimintaan sopivan vireystason

Taulukossa 2 esiteltujen määrittelyjen tarkoituksena on myös lujittaa itsesäätelyn arviointivälineen validiteettia sekä käsitte- että rakennevaliditeetin näkökulmista. Käsitevaliditeetti kuvaa mittarin laajuutta, minkälaiset teoreettiset lähtökohdat mittarilla on sisällöllisesti, ja millaisella tarkkuudella tutkittavan kohteen ilmiötä on osattu luonnehtia oikein (Burns & Grove 1995; Locke, 2012). Rakennevaliditeetilla taas kuvataan sitä, miten hyvin mittari mittaa tutkittavan ilmiön niitä rakenteita, joita mittarin kuuluu mitata (Cronbach & Meehl, 1955; Waltz, Strickland, & Lenz, 2010). Rakennevaliditeettia lujittaa se, jos mittarin käsitteet ja teoreettiset taustat kytkeytyvät rakenteellisesti toisiinsa (DeVon ym., 2007).

Tutkimuksen viitekehys nojautuu tarkastelemaan itsesääätelyä eklektisesti eli yhdistelemällä teoreettisia vaikutteita eri tieteenperinteistä. Eklektinen lähestymistapa on relevantti kahdesta syystä: ensiksikin, itsesääätely on käsitteenä monitahoinen ja kompleksi (Montroy ym., 2016; Blair & Raver, 2012). Toiseksi, itsesääätelyn kehitykseen vaikuttavat perustavanlaatuisesti sellaiset kehityopsykologiset, biologiset ja sosiokulttuuriset tekijät, jotka tukeutuvat väijäämättä eri tieteenperinteisiin. Epistemologisen pluralismin mukaan tiettyjä ilmiöitä ei voida täysin selittää tai tutkia yksittäisen teorian tai tutkimusmenetelmän avulla (Kellert, Longino & Waters, 2006). Miller ym. (2008) mukaan epistemologisella pluralismilla pyritään rikastuttamaan tutkimusta missä tahansa tutkimuskontekstissa. Epistemologisen pluralismin mukaan tutkimuskontekstissa voi olla useita arvokkaita tapoja tarkastella ilmiötä ja monimuotoisuus voi tuottaa täysipainoisemman ja integroidumman tuloksen.

### 3 TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA -ONGELMAT

Tässä luvussa esittelen väitöskirjan keskeiset tutkimustehtävät. Tutkimustehtävien kontribuutiona on syventää tietoa lasten itsesäätelyn merkityksestä suomalaisessa varhaiskasvatusympäristössä, sekä arvioida itsesäätelyn arviointivälineen luotettavuutta ja soveltuvuutta. Kahdesta alla olevasta tutkimustehtävästä muodostui tämän väitöskirjan tutkimusongelmat.

**Tutkimustehtävä I:** Selvittää lasten itsesäätelyyn liittyviä taitoja ja miten ne ovat yhteydessä lasten taitojen kokonaisuuteen. Ensimmäisestä tutkimustehtävästä muodostuvat tutkimusongelmat ovat:

1. Mistä taidoista lasten arvioitu itsesäätely koostuu?
2. Miten lasten erilaiset taidot ovat yhteydessä arvioituun itsesäätelyyn?
3. Miten reliabelisti itsesäätelyn arviointivälineen eri osa-alueet mittaavat samaa asiaa?

**Tutkimustehtävä II:** Tarkastelee lasten itsesäätelyn yhteyttä lasten kuvaamiin hallintakeinoihin, sukupuoleen ja observoituihin tunneilmaisuihin. Toisesta tutkimustehtävästä muodostuvat tutkimusongelmat ovat:

1. Minkälaisia hallintakeinoja lapset kuvaavat käyttävän kuvitellussa frustraatiotilanteessa?
2. Miten lasten kuvailemat hallintakeinot ovat yhteydessä heidän arvioituun itsesäätelyynsä?
3. Minkälaisia tunteita tytöt ja pojat ilmaisevat varhaiskasvatuksessa?
4. Miten tyttöjen ja poikien tunneilmaisut ovat yhteydessä heidän itsesäätelyynsä?

Ensimmäistä tutkimustehtävää kartoitan pääosin ensimmäisen osatutkimuksen avulla. Ensimmäisessä osatutkimuksessa keskityn tarkastelemaan itsesäätelyn arviointivälineen sisältöä, sen reliabiliteettia ja sitä mitkä taidot, kuten sosiaaliset, motoriset, kielelliset ja metakognitiiviset taidot liittyvät itsesäätelyyn. Tämän lisäksi tarkastelen arviointivälineen luotettavuuden näkökulmasta sitä, miten lasten erityisen tuen tarve on yhteydessä arvioituun itsesäätelyyn. Vaikka ensimmäinen osatutkimus keskittyy käsittelemään arviointivälineen luotettavuutta, toisessa ja kolmannessa osatutkimuksessa käytettyjen toisistaan riippumattomien arviointivälineiden välisellä riippuvuudella on mahdollista lisätä itsesäätelyn reliabiliteettia. Toisistaan riippumattomien arviointivälineiden avulla on mahdollista löytää

sellaisia tuloksia, jotka tukevat aiempia tutkimuksia tai kirjallisuutta. Se mahdollisesti implikoi sitä, että itsesäätelyn arviointiväline on luotettava.

Toista tutkimustehtävää avaan toisen ja kolmannen osatutkimuksen avulla. Toinen osatutkimus käsittelee sitä, minkälaisia hallintakeinoja lapset kuvailevat käyttävänsä kuvitellussa frustraatiotilanteessa ja miten ne yhdistyvät heidän arvioituun itsesääteelyynsä. Kolmannessa osatutkimuksessa selvitän, minkälaisia lasten havaittuja tunteiden ilmaisuja tytöt ja pojat kokevat varhaiskasvatuksen arjessa ja miten ne ovat yhteydessä lasten itsesääteelyyn. Taulukossa 3 kuvaan osatutkimusten, tutkimuksen tavoitteiden ja tutkimusongelmien välisiä suhteita.

**Taulukko 3.** Väitöskirjan tavoitteet ja tutkimusongelmat osatutkimusten mukaan

<b>Osatutkimus</b>	<b>Tutkimuksen tavoite</b>	<b>Tutkimusongelmat</b>
<i>I osatutkimus</i>	- Tutkia itsesäätelyn arviointivälinettä sisällöllisesti	1. Mistä taidoista lasten arvioitu itsesäättely koostuu?
<i>Children's self-regulation skills in the Finnish day care environment</i>	- Tarkastella itsesäätelyn liittymistä lapsen taitojen kokonaisuuteen	2. Miten lasten erilaiset taidot ovat yhteydessä arvioituun itsesäättelyyn?
<i>Veijalainen, J., Reunamo, J. &amp; Aljoki, A., 31 elokuuta 2017, Journal of Early Childhood Education Research. 6, 1, 89-107</i>	- Selvittää minkälaisiin erityisen tuen tarpeisiin lasten itsesäättely heijastuu	3. Miten reliaabelisti itsesäätelyn arviointivälineen eri osa-alueet mittaavat samaa asiaa?
<i>II osatutkimus</i>	- Tarkastella minkälaisia hallintakeinoja lapset kuvaavat käyttävän kuvitellussa frustraatiotilanteessa	1. Minkälaisia hallintakeinoja lapset kuvaavat käyttävän kuvitellussa frustraatiotilanteessa?
<i>Children's self-regulation and coping strategies in a frustrated context in early education</i>	- Miten arvioitu itsesäättely on yhteydessä lasten kertomiin hallintakeinoihin	2. Miten lasten kuvailemat hallintakeinot ovat yhteydessä heidän arvioituun itsesäättelyynsä?
<i>Veijalainen, J., Reunamo, J., Sajaniemi, N. &amp; Suhonen, E., 2019, South African Journal of Education, 9(1), 8</i>	- Tarkastella tyttöjen ja poikien tunneilmaisuja ja itsesäättelyä	1. Minkälaisia tunteita tytöt ja pojat ilmaisevat varhaiskasvatuksessa?
<i>Early gender differences in emotional expressions and self-regulation in settings of early childhood education and care</i>	- Tutkia minkälaisia havaittuja tunteita tytöt ja pojat ilmaisevat ja minkälaisia eroavaisuuksia niiden välillä on	2. Miten tyttöjen ja poikien tunneilmaisut ovat yhteydessä heidän itsesäättelyynsä?
<i>Veijalainen, J., Reunamo, J. &amp; Heikkilä, M., 1 toukokuuta 2019, Early Child Development and Care, 14</i>	- Tarkastella tyttöjen ja poikien arvioidun itsesäätelyn suhdetta empiirisiin tunneilmaisujen havaintoihin	

Tutkimuksen eteneminen noudattaa sykleittäin etenevää tiedon syvenemisprosessia osatutkimus kerrallaan. Ensimmäisessä osatutkimuksessa tarkastelen, miten lasten itsesäättely on yhteydessä heidän taitojen kokonaisuuteen ja erityisen tuen tarpeeseensa. Lisäksi tutkin itsesäätelyn arviointivälineen luotettavuutta sisäisen konsistenssin välityksellä. Toisessa syklin vaiheessa syvennyn käsittelemään lasten subjektiivisia käsityksiä omista hallintakeinoistaan kuvitellussa frustraatiota



tuottavassa tilanteessa, sekä miten heidän kuvailemansa hallintakeinot ovat yhteydessä arvioituun itsesääteelyyn. Tässä vaiheessa tutkimuksen arviointivälineet olivat myös toisistaan riippumattomia, ja analyysit pohjautuivat monimenetelmäiseen tutkimukseen. Kolmannessa syklissä tarkastelen toisistaan riippumattomilla arviointivälineillä, minkälaisia havaittuja tunneilmaisuja tytöt ja pojat kokevat varhaiskasvatuksessa ja miten ne yhdistyvät heidän itsesääteelynsä. Toisessa ja kolmannessa syklissä käytetyt riippumattomat arviointivälineet mahdollistavat myös itsesääteelyn arviointivälineen rinnakkaisvaliditeetin tarkastelun. Niiden välisten yhteyksien vertaaminen aiempiin tutkimuksiin voi antaa viitteitä itsesääteelyn arviointivälineen luotettavuudesta.

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 4.1 Tutkimuksen tavoitteet

Lasten itsesäätelyn, sekä sosio-emotionaalisten taitojen tutkimus suomalaisessa varhaiskasvatusympäristössä on lähivuosina ollut enenevässä määrin kasvussa (mm. Lundén, Punamäki, & Silvén, 2019; Määttä ym., 2019; Köngäs, 2018; Kangas, Ojala & Venninen, 2015). Edellämainitut tutkimukset ovat käsitelleet lasten itsesäätelyn ja sosio-emotionaalisten taitojen tematiikkaa esimerkiksi osallistavan pedagogiikan sekä varhaiskasvatuksen henkilökunnan tai vanhempien ja lasten välisen vuorovaikutuksellisen tuen näkökulmista. Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole selvittää varhaispedagogisten laatutekijöiden tai vuorovaikutussuhteiden vaikutusta lasten itsesäätelyyn, vaan tutkia itsesäätelyn suhdetta lapsen kohtaamaan arkeen havaittujen tunneilmaisujen, sekä lasten omien näkemysten avulla.

Kartoitan aineistolähtöisellä tutkimuksella sitä, miten lasten itsesäätely liittyy heidän arvioituihin taitoihinsa, kuten sosiaalsiin, kielellisiin, motorisiin, oppimisen taitoihin, sekä erityisen tuen tarpeeseensa. Lisäksi syvennyn tarkastelemaan tyttöjen ja poikien itsesäätelyn poikkeavuuksia ja miten heidän havaitut tunneilmaisunsa liittyvät niihin. Lisäksi tavoitteeni on tuoda lasten oman ääni kuuluviin haastatteleamalla heitä hallintakeinojen käytöstä kuvitellussa frustraatiotilanteessa ja verrata niitä arvioituun itsesäätelyyn. Vaikka tutkimuksella ei voi varmistaa kausaalisuhteita, toisistaan riippumattomat arviointivälineet kuitenkin kuvaavat ilmiöiden välisiä yhteyksiä.

### 4.2 Tutkimuksen luonne

Tieteenfilosofisesti tutkimus sijoittuu empirismiin, missä tiedon nähdään rakentuvan kokemuksien ja havaintojen kautta tapahtuvana prosessina (Williams, 2006). Tutkimus on kahdesta syystä teoreettiselta, sekä empiiriseltä osaltaan enemmän psykologiaan kuin kasvatustieteeseen pohjautuva. Ensiksi, itsesäätelyyn liittyvä aikaisempi teoreettinen viitekehys pohjautuu vahvasti psykologiseen suuntaukseen. Toiseksi, tämän tutkimuksen kontribuutio ei ole tarkastella varhaiskasvatuksen pedagogisia sisältöjä, fyysisiä tai psyykkisiä oppimisympäristöjä tai kasvatusinstitutionaalisia rakenteita. Tutkimuksen keskiössä toimii lasten taito säädellä itseään, ja tutkimuksessa käsittelen lasten itsesäätelyä mielensisäisenä prosessina, joka heijastuu lasten kohtaamaan arkeen suomalaisessa varhaiskasvatusympäristössä. Tutkimus on pääpainoltaan kvantitatiivinen, vaikka osa sen analyyseistä si-

sältää mixed-method -tyyppisiä monimenetelmiä. Esimerkiksi toisessa osatutkimuksessa (artikkeli *Children's self-regulation and coping strategies in a frustrated context in early education*, 2019) tutkin itsesäätelyn ja frustraatiokokemusten välistä suhdetta tilastollisten sekä sisällönanalyysiin pohjautuvien menetelmien avulla. Monimenetelmien käyttö oli tietoinen valinta tässä tutkimuksessa. Esimerkiksi lasten haastattelu tuottaa lasten omista näkemyksistä kumpuavaa tietoa tutkittavasta ilmiöstä.

### 4.3 Tutkimuksen kohderyhmä

Tutkimukseen osallistui yhteensä 36 kunnallista päiväkotia 13 eri kunnasta (Espoo, Helsinki, Vantaa, Hyvinkää, Hämeenlinna, Kerava, Järvenpää, Kouvola, Mäntsälä, Nurmijärvi, Sipoo, Turku ja Tuusula). Tutkimukseen osallistuneiden päiväkotien osuus vaihteli eri kunnissa: joissain kunnissa kaikki päiväkodit osallistuivat tutkimukseen, kun taas joidenkin kuntien päiväkotien osallistuminen arvottiin satunnaisotannalla kuntahallinnon toimesta. Yhdessä kunnassa kaikki päiväkodit osallistuivat tutkimukseen, ja vain muutama päiväkotikieltäytyi osallistumasta tutkimukseen vedoten muuton tai remontin takia oleviin aikataulusyihin.

Itsesäätelyn arvioinnit suoritettiin yhteensä 2476 lapselle, joista 42 % ( $n = 1213$ ) oli poikia ja 37,2 % ( $n = 1075$ ) tyttöjä. Itsesäätelyn osalta sukupuolen vastauskato oli jopa 20,8 %. Lasten ikä vaihteli 13-89 kuukauden välillä ( $M = 63$  kuukautta,  $SD = 18,6$  kuukautta). Lasten iät ja otokset kuitenkin vaihtelivat kolmen osatutkimuksen välillä, sillä lasten havainto-, arviointi- ja haastattelukohtaisissa aineistoissa oli niiden suhteen eroavaisuuksia. Esimerkiksi haastatteluaineisto kattoi 48-87 kuukauden ikäisten lasten haastattelut, kun taas havaintokohdainen aineisto sisälsi 13-83 kuukauden ikäisten lasten tunneilmaisujen havainnot. Erittelen nämä tunnusluvut erikseen luvussa 5 *Tutkimuksen tulokset*.

### 4.4 Tutkimusmenetelmät ja aineistonkeruu

Tämän väitöskirjan tutkimusmenetelmät pohjautuvat pääosin kvantitatiivisiin menetelmiin. Tutkimusmenetelmistä ja aineistonkeruusta on vastannut Orientaatioprojektin vastuututkija Dosentti Jyrki Reunamo. Osallistuin aineistonkeruuseen niissä tapauksissa, joissa havainnoiva varhaiskasvatuksen opettaja oli sairaustapauksen tai muun syyn vuoksi estynyt suorittamaan havainnointeja. Tällaisia tapauksia oli yhteensä kuusi kertaa. Tutkimuksen kvalitatiivisena menetelmänä käytin avointa teemahaastattelua, jonka avulla selvitin lasten subjektiivisia käsityksiä heidän omista hallintakeinoistaan. Varhaiskasvatuksen henkilökunta haastatteli lapsia yksitellen rauhallisessa, tutussa ja virikkeettömässä tilassa. Haastattelija

painotti haastattelun alussa lapselle sitä, että hän saa vastata kysymykseen avoimesti ja oman mielensä mukaisesti. Haastattelija näytti lapselle erikseen kuvaa (kts. liite 8.3 Lapsihaastattelun arviointiväline), joka yhdistyi tiettyyn kysymykseen. Näin lapselle pyrittiin välittämään parempi ymmärrys kysymyksestä. Haastattelija kirjoitti lapsen vastauksen haastattelurunkoon tarkasti siinä muodossa, miten lapsi vastasi kysymykseen.

Pienten lasten haastattelu on haasteellinen menetelmä kahdesta syystä. Ensiksi, lasten sanavarasto saattaa olla vielä suppea ja heitä saattaa jännittää haastattelutilanne (Kortesluoma, Hentinen & Nikkonen, 2003). Toiseksi, haastattelutilanteet voivat sisältää ”kommunikatiivisen sopimuksen”, eli lapsi vastaa sisällöllisesti miellyttääkseen haastattelijaa (Säljö, 2001, s. 116). Analysoin haastattelut käyttäen sisällönanalyysia, jossa teemoittelin lasten vastaukset kahdeksaan luokkaan.

Lasten itsesäätelyn arviointivälinettä on kehitelty Orientaatioprojektissa vuodesta 1997 asti ja sitä on muokattu lisäväittämällä ja tarkennuksilla vuosina 2009 ja 2014. Itsesäätelyn arviointi oli osa lasten taitojen arviointi –lomaketta. Lasten itsesäätelystä arvioivat varhaiskasvatuksen henkilökunta koulutettiin käyttämään arviontiin perustuvaa arviointivälinettä helmikuussa 2015. Henkilökunnan tehtävänä oli arvioida lasten itsesäätelystä kuuden eri väittämän avulla. Koulutuksessa henkilökuntaa ohjeistettiin suhteuttamaan itsesäätelyn arviointivälinettä koskevat väittämät huomioiden lapsen iän mukainen kehitystaso. Esimerkiksi 1- ja 6-vuotiaiden lasten itsesäätelystä on voitu arvioida suhteessa yhtä hyväksi, vaikka ne eivät toisiinsa nähden olisikaan yhtä kehittyneet. Lasten erityisen tuen tarve on myös osa lasten taitojen arviointia. Tutkimusprojektissa ei ole tarkemmin selvitetty sitä, keiden työntekijöiden arviointeihin ja päätöksiin lasten erityisen tuen tarpeen järjestäminen on perustunut. Erityisen tuen tarpeen kategoriat perustuvat Yliopistonlehtori Alisa Alijoen muodostamiin luokitteluihin.

Tutkimuksessa käytetyt lasten systemaattiset havainnoinnit järjestettiin niin, että havainnoijana oli aina varhaiskasvatuksen opettaja jostain toisesta päiväkodin yksiköstä. Tällä pyrittiin siihen, että havainnoijien ennakkotiedot ja -käsitykset lapsista eivät vääristäisi havaintoja. Havainnointi oli passiivista, eli havainnoija ei osallistunut aktiivisesti lasten toimintaan, vaan pyrki huomiota herättämättä tekemään havaintoja taustalla. Havainnoijien ryhmittelyt suoritettiin käyttäen satunnaisotantaa, ja lasten havainnoinnit toteutettiin seitsemänä satunnaisena päivänä tammi-toukokuussa 2015. Seitsemästä havainnointipäivästä kuusi tapahtui klo 8-12 välillä ja yksi klo 12-16 välillä. Havainnoinnin kohteena olevien lasten päiväkodin henkilökunta ei tiennyt etukäteen, milloin heidän ryhmänsä lapsia tullaan havainnoimaan. Edellä kuvatuilla menettelyillä pyrittiin vähentämään ennakkoluulojen ja –asenteiden vaikutusta havainnoitaviin lapsiin, sekä mahdollisten etukäteisjärjestelyiden vaikutusta tutkimustuloksiin. Näin havainnointitilanteiden

asetelmat ja lasten ympäristöt pysyivät mahdollisimman autenttisina ja objektiivisina. Havainnoijat observeivat lapsia viiden minuutin välein käyttäen systemaattista satunnaismenetelmää: havainnoitavien lasten tunnistenumerot oli asetettu summittaiseen järjestykseen paperille, minkä pohjalta havainnoija toteutti havainnot järjestyksessä. Lasten vaatteisiin saattoi olla kiinnitetty numerolappu, mistä havainnoija tunnisti havainnointivuorossa olevan lapsen. Näillä menetelmillä havainnoinnin kohteena olevista lapsista ( $n = 2276$ ) kertyi yhteensä 50 480 yksittäistä tunneilmaisun havaintoa.

Testasin lasten havainnoinnin luotettavuutta eri arvioitsijoiden välisellä toistettavuudella. Neljästä parista muodostuneet parihavainnot toteutettiin niin, että tutkimusprojektin neljä tohtorikoulutettavaa havainnoivat eri päiväkodeissa lasten toimintaa yhdessä varhaiskasvatuksen opettajien kanssa. Havainnoijat eivät keskustelleet tai vertailleet tuloksia havaintojen yhteydessä.

## 4.5 Aineiston analyysi

Kvantitatiivisen tutkimuksen aineiston analyysi voidaan nähdä vaiheittain etenevänä mallina. Tilastollisessa analyysissä ja päätelmien tekemisessä käytetään usein selittämiseen pyrkivää lähestymistapaa, jossa tieto perustuu suoriin aistihavaintoihin tai loogiseen päättelyyn. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009; s. 139, 223-224.) Kvantitatiivisen aineiston analyysia hyödyntäen kuvailen deduktiivisesti tutkimuksesta nousevia ja siihen liittyviä säännönmukaisuuksia (Tähtinen, Laakkonen & Broberg, 2011, s. 12; Hirsjärvi ym., 2009, s. 139). Suoritin väitöskirjaani sisältävät analyysit kaikki itsenäisesti. tutkimuksessani kvantitatiivisen aineiston analyysit IBM SPSS Statistics –ohjelmaa käyttäen. Analysoin toisessa osatutkimuksessa lasten arvioitua itsesäätelyä ja heidän kuvailtuja hallintakeinojaan mixed-method tyypisin menetelmin. Käsittelin lasten itsesäätelyä määrällisin menetelmin, kun taas lasten haastattelun pohjalta nousseita hallintakeinoja operoin sisällönanalyysiin pohjautuen ilman etukäteistä strukturointia tai teoretointia. Lasten vastausten analyysi perustui siis aineistosta nouseviin uusiin käsitteisiin. Aineistosta nousevien käsitteiden lähestymistapa sallii uuden tiedon myötä joustavasti tutkimuksen tavoitteiden muutokset (Given, 2008, s. 245). Tämän jälkeen luokittelin lasten vastaukset aineistolähtöisesti omiin luokkiinsa (Saldaña, 2009).

### 4.5.1 Lasten itsesäätelyn arviointi

Lasten itsesäätelyn arviointiväline sisälsi kuusi Likert-asteikkoon (1-5) perustuvaa väittämää, joiden operationalisointi pohjautui tiettyihin teoreettisiin itsesäätelyn osa-alueisiin (kts. Taulukko 2). Likert-asteikko perustui asteikkoon, jossa arvo

1 ei kuvaa lasta lainakaan ja arvo 5 kuvaa lasta erittäin hyvin. Kaikki kuusi itsesäätelyn muuttujaa muistuttivat jakaumaltaan normaalijakaumaa. Väittämistä muodostettujen kuuden ordinaaliasteikollisten muuttujien välistä reliabiliteettia, eli sisäistä konsistenssia, mittasin Cronbachin alfa -kertoimella,  $\alpha = 0,860$ . Koska Cronbachin alfa -kerroin osoitti arviointivälineen sisäisen konsistenssin erinomaiseksi, muodostin kuudesta itsesäätelyn osa-alueen muuttujasta yhden itsesäätelyn summamuuttujan.

Jaoin itsesäätelyn summamuuttujan ensimmäisessä ja kolmannessa osatutkimuksessa kolmeen luokkaan katkaisupisteiden (engl. cut-off point) avulla. Ensimmäisessä osatutkimuksessa itsesäätelyn jokainen luokka jaettiin tertiileihin, eli ne sisälsivät kolmasosan summamuuttujan jakaumasta. Kolmas osatutkimus, joka käsitteli lasten havaittuja tunneilmaisuja, perustui havaintokohtaiseen aineistoon. Vaikka itsesäätelyn arviointiväline oli sisällöllisesti sama kuin ensimmäisessä osatutkimuksessa, siinä itsesäätelyn frekvenssijakaumat poikkesivat toisistaan. Frekvenssien perusteella selkeimmät itsesäätelyn eroteltavat luokat syntyivät, niin että heikon itsesäätelyn luokka koostui 438 (15,3 %), kohtalaisen 1128 (38,9 %) ja hyvän 746 (25,7 %) lapsesta. Kategorioihin perustuva luokittelu helpottaa visuaalisesti tulosten tarkastelua, sekä laajentaa muuttujien välisiä analyysimenetelmiä (vrt. Fabes ym., 1999; Ivrendi, 2016). Nimesin kolme itsesäätelyn kategoriaa heikoksi (weak), keskiverroksi (moderate) ja hyväksi (good). Tapauksista 24 lapsen kohdalla ei ollut tietoa lapsen sukupuolesta. Luotettavuuden vuoksi poistin kyseiset tapaukset datasta, sillä tutkimuksen kontribuutiona oli osittain tutkia itsesäätelyn ja lasten sukupuolten välisiä yhteyksiä.

Ensimmäisessä osatutkimuksessa tutkin itsesäätelyn yhteyttä lasten sukupuoleen kahden rippumattoman otoksen T-testillä ja lasten erityisen tuen tarvetta riittäulukoinnilla ja Pearsonin khiin neliö -testillä. Selvitin muiden taitojen välistä yhteyttä itsesääteelyyn osittaiskorrelaatioilla, joista vakioin lapsen iän ja sukupuolen vaikutuksen. Osittaiskorrelaatiot eivät perustuneet kolmiportaiseen itsesäätelyn luokitukseen, vaan suoritin analyysit itsesäätelyn välimatka-asteikollisella summamuuttujalla.

**Taulukko 4.** Arvioidun itsesäätelyn deskriptiivisiä tunnuslukuja

Itsesäätelyn arviointivälineen osa-alueet	<i>n</i>	<i>KA</i>	<i>KH</i>
Lapsi kykenee ylläpitämään tilanteeseen ja toimintaan sopivan vireystason	2294	3,68	1,09
Lapsi säätelee tarkkaavaisuuttaan tilanteen edellyttämällä tavalla	2311	3,52	1,16
Lapsi hillitsee reaktioitaan tilanteeseen ja toimintaan sopivalla tavalla	2294	3,51	1,15
Lapsi käsittelee omia tunteitaan sensitiivisesti	2306	3,37	1,08
Lapsella ei ole vaikeuksia kohdata ja käsitellä turhauttavia tilanteita vuorovaikutteisesti	2309	3,16	1,16
Lapsi menettää helposti tunteidensa hallinnan turhauttavissa tilanteissa	2304	2,59	1,35

#### 4.5.2 Lasten haastattelu

Ihmisen frustraatiotoleranssiin ja käyttäytymisen säätelyyn liittyvä tutkimus on aiemmin rajautunut tarkastelemaan ilmiötä erilaisin havaintomittarein (mm. Curry & Russ, 1985; Diener & Mangelsdorf, 1999; Eisenberg ym., 2001). Keskityn tässä väitöskirjassa kuitenkin lasten ( $n = 383$ ) omiin henkilökohtaisiin kokemuksiin ja näkemyksiin tuomalla heidän oma äänensä kuuluviin. Lapsihaastattelu (kts. liite 8.3 Lapsihaastattelun arviointiväline) sisälsi 17 eri kysymystä, joiden tarkoituksena oli selvittää sitä, miten lapset suhtautuvat erilaisiin varhaiskasvatuksen ympäristössä tapahtuviin konflikteihin. Strukturoidussa ja avoimessa haastattelussa lapset saivat kertoa käyttämistään hallintakeinoistaan erilaisissa emotionaalisesti latautuneissa varhaiskasvatuksen arjen tilanteissa, kuten kiusaamistilanteissa, turhautuneisuudessa tai ulkopuolelle jätetyksi tulemisessa. Tässä tutkimuksessa rajasin haastattelun vain yhteen osioon (haastattelukysymykseen), jossa tutkittiin lasten omien hallintakeinojen valintoja kuvitellussa frustraatiotilanteessa. Kaikkien haastattelukysymysten tutkiminen kokonaisuutena olisi ollut haastavaa, sillä tutkimus olisi laajentunut ja fragmentoitunut liikaa. Testasin haastattelun reliabilitteettia yhteneväisyyden mittaamisella, eli Cohenin kappa –analyysillä, joka perustuu eri arvioitsijoiden väliseen toistettavuuteen (engl. inter-rater reliability). Kaksi tutkimusprojektin työntekijää luokittelivat lasten vastaukset itsenäisesti tietäen vain valmiit luokittelukategoriat. Parivertailuja mittaava Cohenin kappa (0,858) oli tilastollisesti merkitsevä ( $p < 0,001$ ) ja reliabiliteetiltaan erinomainen (Landis & Koch, 1977). Tutkimusprojektin lapsihaastattelua on aiemmin käytetty esimerkiksi tutkittaessa lasten toiminnan ja kiusaamistilanteen hallintakeinojen yhteyksiä (Reunamo ym., 2015).

### 4.5.3 Lasten havainnointi

Lasten havainnointi (kts. liite 8.2 Lapsihavainnoinnin arviointiväline) sisälsi useita kategorioita, jotka mittasivat lapsen toimintaa erilaisin sisällöin. Havainnoitavia sisältöjä olivat: A. *Yleisen toiminnan kehys* (mitä lapsen kuuluisi tehdä), B. *Lapsen oma toiminta* (mitä lapsi tekee), C. *Lapsen pääasiallinen huomion kohde*, D. *Lähin sosiaalinen lapsikontakti* (jos on havaittavissa), E. *Lapsen fyysinen aktiivisuus*, F. *Sitoutuneisuus* (Laevers, 2005), G. *Emootio* (Ekman, 1992), H. *Sosiaalinen orientaatio* (Reunamo, 2007) ja I. *Lähimmän aikuisen toiminta*.

Tässä tutkimuksessa keskityin havainnointien osalta tarkastelemaan emootiokategoriaa ja sen yhteyttä tyttöjen ja poikien itsesääteelyyn. Tunnehavaintojen arviointiväline mukailee Ekmanin (1992) teoriaa, minkä mukaan ihmisten tunteet ovat kulttuurisesti universaaleja ja niitä voidaan havaita tunneilmaisujen avulla, kuten kasvonilmeillä, eleillä ja kehon kiellä. Vaikka Ekman yhdistääkin teoriasaan tunteet ja tunneilmaisut vahvasti yhteen, niin tässä tutkimuksessa rajaan ne ulkopuolelle, sillä havaintoihin perustuvat tulkinnat tunteista eivät välttämättä edusta lasten subjektiivisia kokemuksia koetuista tunteista. Oletuksena kuitenkin on, että tunneilmaisut saattavat representoida lasten subjektiivisia tunnekokemuksia. Siksi tutkimuksessa tarkastellaan lasten tunteiden ilmaisuja, eikä todellisia subjektiivisia tunteita. Tunneilmaisujen kategoriat olivat seuraavat: 1. *Viha, frustraatio, pettymys*, 2. *Inho, ylenkatse*, 3. *Pelko, hermostuneisuus*, 4. *Onnellisuus, ilo, tyytyväisyys*, 5. *suru, masennus*, 6. *Yllätys, valppaus, uteliaisuus, jännitys*, 7. *Neutraalisuus, rauhallisuus*, sekä 8. *Muu tunne* (= lapsen tunneilmaisut ovat jatkuvasti muuttuvia tai niitä on vaikeaa tulkita).

Kolmannessa osatutkimuksessa analysoin lasten sukupuolten välisiä eroavaisuuksia heidän havaituissa tunneilmaisuihinsa käyttäen frekvenssijakaumaa. Tyttöjen ja poikien arvioitun itsesääteelyn ja havaittujen tunneilmaisujen välistä suhdetta analysoitiin Pearsonin khiin neliö -testillä, sekä Z-testillä, joka erottelee tilastollisesti merkitsevät eroavaisuudet. Lasten havaittujen tunneilmaisujen reliabiliteettia mitattiin eri arvioitsijoiden väliseen toistettavuuteen (engl. inter-rater reliability) perustuvalla Cohenin Kappalla, 0,352,  $p < 0,001$ . Landisin ym. (1977) mukaan 0,21-0,40 välille sijoittuva Cohenin kappa -arvo kuvastaa havainnointiin perustuvan arviointivälineen olevan reliabiliteetiltaan kohtuullinen. Tässä tutkimuksessa kohtuullinen reliabiliteetti saattaa selittyä sillä, että useiden negatiivisten tunneilmaisujen osuudet olivat hyvin pieniä. Esimerkiksi *inhon* ja *ylenkatseen* (0,7%), *surun* ja *masennuksen* (1,6%), sekä *vihan*, *frustraation* ja *pettymyksen* (2,1%) tunneilmaisuja havaittiin prosentuaalisesti hyvin vähän. Erityisesti *viha*, *frustraatio* ja *pettymys* jäivät luotettavuudeltaan heikoksi.



## 4.6 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen eettinen pohdinta on tärkeää silloin, kun tutkitaan pieniä lapsia. Tässä tutkimuksessa lapsia ei altistettu voimakkaille ärsykeille ja heidän yksityisyyttään kunnioitettiin puuttumalla heidän päiväkotiarkeensa mahdollisimman vähän. Tutkimusprojektille myönnettiin tutkimuslupa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) toimesta. Osallistuviin lapsiin ja heidän vanhempiin pyrittiin luomaan luottamuksellinen suhde informoimalla heille tutkimuksesta kattavasti, sekä kysymällä heidän suostumustaan siihen (mm. Einarsdóttir 2007; Sørensen 2014, 200) kirjallisella suostumuslupalomakkeella (kts. [https://www.mv.helsinki.fi/home/reunamo/apu/rp15/tutkimuslupa\\_suomi.pdf](https://www.mv.helsinki.fi/home/reunamo/apu/rp15/tutkimuslupa_suomi.pdf)). Myös päiväkodin työntekijät tekivät kirjallisen suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta. Lapsista, vanhemmista tai päiväkodin henkilökunnasta ei kerätty rekisteriä nimistä, syntymäpäiväisistä, sosiaaliturvatunnuksista tai mistään muusta minkä kautta heidän henkilöllisyytensä olisi ollut tunnistettavissa. Tätä seikkaa painotettiin tutkimusprojektin alkamisvaiheessa kaikille edellä mainituille tahoille koulutustilaisuuksissa sekä tutkimusta koskevissa tiedotteissa. Lisäksi koulutustilaisuuksissa ja vanhempien tiedotteissa ilmoitettiin tutkimuksen vapaaehtoisuudesta ja että tutkimuksesta kieltäytyminen, niin lasten, vanhempien kuin päiväkodin henkilökunnan toimesta, oli missä tahansa vaiheessa täysin sallittua.

Tutkimukseen osallistuneet lapset ja päiväkodit saivat tietyn satunnaisotantaan perustuvan numeron, jonka pohjalta data syötettiin SPSS-ohjelmaan ja analyysit suoritettiin. Tietoturvasyistä aineistoa ei ole jaettu pilvipalveluun, verkkoasemille tai tutkimustyötä tekevien tahojen ulkopuolelle. Kaikki aineistoa käsittelevät henkilöt ovat olleet Orientaatioprojektissa työskenteleviä tutkijoita tai opinnäytetöitä tekeviä opiskelijoita, ja tutkimusaineiston data on ollut aina salasanalla suojattuna.

Observoijien koulutuksissa ja tutkimusprojektin yleisissä ohjeistuksissa korostettiin, ettei lasten oikeuksiin, kuten itsensä ilmaisuun, tunteisiin tai sosiaaliseen kanssakäymiseen tulisi puuttua tai vaikuttaa millään tavoin. Observoijien roolina oli tällöin havainnoida huomaamattomasti ja passiivisesti lapsiryhmän toimintaa osallistumatta heidän arkeensa millään tavoin. Lapsihaastattelut toteutettiin lapsille tutussa ja rauhallisessa päiväkodin huoneessa haastattelevan varhaiskasvatuksen opettajan ja haastateltavan lapsen kanssa kahdestaan. Huoneessa ei ollut häiritseviä tekijöitä, kuten häiritseviä ääniä, leluja, toisia lapsia tai aikuisia paikalla. Karlsson (2012) pohtii mitkä ovat lapsen todelliset mahdollisuudet kieltäytyä haastattelutilanteesta, jos toimintaa organisoiva virantomainen on tutkimusluvan myöntänyt. Kuitenkin tutkimuksessa kaikilta lapsilta kysyttiin halukkuutta haastattelun osallistumiseen, ja jokaisen haastattelun alussa lapsille kerrottiin heidän oikeudestaan keskeyttää haastattelu, milloin tahansa he haluavat.

## 4.7 Luotettavuuden arviointi

Itsearviointi on usein käytetty arviointimenetelmä opetus- ja kasvatusalalla (Korkeakoski 2017, s. 111; Metsämuuronen 2011, s. 60.) Tässä tutkimuksessa käyttämiäni arviointivälineitä, eli lapsiarviointiin pohjautuvaa itsesääätelyä, lapsihaastattelua, sekä tunneilmaisujen havaintokohtaista menetelmää on käytetty onnistuneesti tutkimusprojektin aikaisemmissa tutkimuksissa (mm. Reunamo ym., 2013; Rintakorpi & Reunamo, 2017; Reunamo ym. 2015). Lasten itsesäätelyn arvioinnit toteutettiin varhaiskasvatuksen henkilökunnan arvioimina, sillä heillä on koulutuksen ja työkokemuksen kautta kehittynyt riittävästi kykyä ja ymmärrystä arvioida lasten taitoja, käyttäytymistä ja yleistä kehitystä. Toisin kuin useat vanhemmat, varhaiskasvatuksen henkilökunta kohtaa jokapäiväisessä työssään useita lapsia, joiden kasvuolosuhteet ja kulttuuriset taustat saattavat olla hyvin heterogeenisiä. Sen johdosta heille on syntynyt tiettyä laaja-alaista vertailukokemusta lasten itsesäätelystä, ja henkilökunnan arviot lapsista saattavat myös olla objektiivisempia, kun kyseessä ei ole oma lapsi. Opettajilla ja muilla varhaiskasvatuksen henkilökunnalla on hyvät edellytykset arvioida lapsen käyttäytymistä, sillä he observeroivat päivittäin heitä sellaisessa kontekstissa, missä säätelyprosesseja tarvitaan. (Frick, Barry & Camphaus, 2010, s. 143.)

Tutkimusprojektin kontribuutio on ollut tutkia laaja-alaisesti, mitä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa tapahtuu. Rajallisten resurssien johdosta itsesäätelyn arviointimenetelmä limittyi osaksi lasten taitojen arviointia, enkä tästä syystä voinut käyttää valmiiksi standardoitua ja erillistä itsesäätelyn mittaria. Lasten itsesäätelystä mittaavia standardoituja mittareita on lukuisia (mm. Putnam & Rothbart, 2006; Whitebread ym., 2009). Mittarit perustuvat yleisesti empiiriseltä osaltaan havaintojen pohjalta tapahtuvaan kokeelliseen tutkimukseen tai kysely- ja haastattelumenetelmiin nojautuvaan survey-tutkimukseen. Aikaisemmissa tutkimuksissa käytetyt mittarit painottavat usein itsesäätelystä tietyn osa-alueen mukaan. Niissä fokuksena esiintyy vain esimerkiksi temperamentin, toiminnanohjauksen, tarkkaavaisuuden, viivästetyn tarpeentyydytyksen tai emotionaalisen säätelyn näkökulma. Tämän tutkimuksen arviointivälineen operationalisoinnissa on huomioitu kognitiivisen, käyttäytymisen ja emotionaalisen itsesäätelyn näkökulmat. Tarkastelen itsesäätelyn ja sen alakäsitteiden yhteen sulautumisella ilmiötä holistisena ja laajana rakennekokonaisuutena (mm. Montroy ym., 2016; Blair ym., 2012).

## 5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä osiossa käsittelen väitöskirjan keskeisimpiä tuloksia osatutkimus kerrallaan. Ensimmäiseksi avaan itsesäätelyn arvioinnin luotettavuutta, minkälaisiin taitoihin lasten itsesäättely suomalaisessa varhaiskasvatuksessa heijastuu ja miten ne ovat yhteydessä lasten erityisen tuen saantiin. Toisessa osatutkimuksessa tarkastelen lasten omakohtaisia näkemyksiä heidän omista hallintakeinoistaan ja hallintakeinojen suhdetta itsesäättelyyn. Kolmannessa osatutkimuksessa käyn läpi keskeisimmät tulokset siitä, minkä tyyppisiä tunneilmaisuja tytöt ja pojat kokevat varhaiskasvatusympäristössä ja miten ne ovat yhteydessä heidän itsesäättelynsä.

### 5.1 Itsesäätelyn arviointi, luotettavuus ja yhteys taitojen kokonaisuuteen (I osatutkimus)

Ensimmäisessä artikkelissa käsittelin itsesäätelyn yhteyttä lasten taitoihin, kuten sosiaalisiin, kielellisiin, kognitiivisiin, motorisiin taitoihin, sekä erityisen tuen tarpeeseen. Lisäksi tarkoituksena oli analysoida lasten itsesäätelyn arviointivälineen luotettavuutta sen sisäisen konsistenssin välityksellä.

Itsesäätelyn summamuuttujan yhteyttä lapsen taitoihin ja kykyihin analysoitiin osittaiskorrelaatioilla poistaen sukupuolen vaikutus tuloksiin, sillä aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, miten tyttöjen varhaiset itsesäättelytaidot ovat keskimäärin poikia kehittyneemmät (mm. Montroy ym., 2016; Cadime ym., 2018; Bjorklund & Kipp, 1996). Tulokset osoittivat, että lasten itsesäättely korreloi voimakkaasti heidän useisiin taitoihinsa ja kykyihinsä, kuten empatiakykyyn ( $r = 0,640, p < 0,001, n = 2306$ ), kognitiivisiin ja metakognitiivisiin taitoihin ( $r = 0,460, p < 0,001, n = 2306$ ), hienomotorisiin ( $r = 0,325, p < 0,001, n = 2310$ ) ja karkeamotorisiin ( $r = 0,285, p < 0,001, n = 2308$ ) taitoihin, sekä kielellisiin taitoihin ( $r = 0,303, p < 0,001, n = 2309$ ). Oli myös huomioitavaa, että lasten turvallisen kiintymyssuhteen muodostuminen henkilökuntaan oli tilastollisesti merkitsevästi ( $r = 0,208, p < 0,001, n = 2310$ ) yleisempää niillä lapsilla, joiden itsesäättely oli arvioitu paremmiksi. Hyvän itsesäätelyn omaavat lapset eivät myöskään vältelleet vaikeita tai haastavia tilanteita tilastollisesti merkitsevästi ( $r = 0,310, p < 0,001, n = 2308$ ) niin usein kuin heikomman itsesäätelyn omaavat lapset.

Khiin neliö –testin mukaan itsesäättely oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä erityisen tuen tarpeeseen,  $X^2(2, n = 2116) = 190,395, p < 0,0005$ , Cramer's  $V = 0,300$ . Kaikkiaan 8,8 % lapsista kuului erityisen tuen tarpeen piiriin. Tulosten

helpomman tulkittavuuden vuoksi luokittelin testissä arvioidun itsesäätelyn tertiileihin niin, että jokaisen hyvän, kohtalaisen sekä heikon itsesäätelyn luokat koostuivat frekvenssien kolmasosista.

Lasten erityisen tuen tarpeet pohjautuivat toiminnanohjauksen ja säätelytaitojen ongelmiin, muihin luokittelemattomiin diagnooseihin, sosio-emotionaalisiin ongelmiin, kehitysvammoihin tai -viivästymiin tai kielellisiin ongelmiin. Heikon itsesäätelyn omaavista lapsista 69,7 % kuului erityisen tuen tarpeen piiriin, kun taas kohtalaisen itsesäätelyn kuuluvien osuus oli 24,7 % lapsista. Vain 5,6 % hyvän itsesäätelyn luokkaan kuuluneista lapsista kuului erityisen tuen piiriin ja heillä oli diagnosoitu jokin kehityshäiriö. Jopa 26,2 % niistä lapsista, jotka kuuluivat erityisen tuen piiriin, ei ollut täytetty tarkempaa diagnostista luokittelua.

Vaikka aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että tyttöjen itsesäätelytaidot ovat keskimäärin paremmat kuin poikien, erot tässä tutkimuksessa olivat odotettua suuremmat. Artikkelissa analysoin sukupuolten välisiä eroja T-testillä, jonka mukaan tyttöjen ( $KA = 2,17$ ,  $KH = 0,792$ ) itsesäätely oli arvioitu selkeästi paremmiksi kuin poikien ( $KA = 1,79$ ,  $KH = 0,803$ ). Sukupuolten väliset erot olivat tilastollisesti merkitseviä,  $t = -11.208$ ,  $df = 2286$ ,  $p < 0,0005$ , 95 % CI (-0,440, - -0,309). Kaikkiaan 41,2 % tytöistä kuului hyvän itsesäätelyn luokkaan, kun taas poikien osuus oli vain 24 %. Keskiverto-luokkaan kuuluvien osalta sukupuolten väliset erot eivät olleet niin radikaalit. Tytöistä 34,5 % ja pojista 31,3 % oltiin arvioitu kuuluvan kyseiseen luokkaan. Heikkoon itsesäätelyn luokkaan kuuluvien poikien osuus oli selkeästi korkeampi kuin tyttöjen: jopa 44,6 % pojista kuului heikkoon itsesäätelyn luokkaan, kun taas tyttöjen osuus oli 24,3 %.

Alla oleva taulukko 5 kuvaa itsesäätelyn arviointivälineen muuttujien reliabiliteettianalyysin tunnuslukuja. Itsesäätelyn muuttujien sisäinen konsistenssi oli erinomainen ( $\alpha = 0,860$ ), joka kuvastaa sitä, että muuttujien nähdään mittaavan riittävästi samaa ilmiötä. Taulukossa 5 näkyvät korrelaatiot kuvaavat itsesäätelyn arviointivälineen sisäistä konsistenssia. Sarakkeen ”Cronbachin alfa, jos muuttuja poistetaan” mukaan minkään muuttujan poistaminen ei lisäisi oleellisesti arviointivälineen sisäistä konsistenssia. Muuttujan *lapsi käsittelee omia tunteitaan sensitiivisesti* -kohdalla arviointivälineen sisäinen konsistenssi nousisi vain 0,001 yksikköä. Sen vaikutus olisi ollut mitätön, joten jätin kyseisen muuttujan arviointivälineeseen.

**Taulukko 5.** Itsesäätelyä mittaavien muuttujien reliabiliteetti

Itsesäätelyn muuttujat	KA, jos muuttuja poistetaan	Varianssi, jos muuttuja poistetaan	R	Cronbachin alfa, jos muuttuja poistetaan
Lapsella ei ole vaikeuksia kohdata ja käsitellä turhauttavia tilanteita vuorovaikutteisesti	17,51	21,214	0,594	0,847
Lapsi käsittelee omia tunteitaan sensitiivisesti	17,29	22,566	0,508	0,861
Lapsi säätelee tarkkaavaisuuttaan tilanteen edellyttämällä tavalla	17,14	20,541	0,673	0,833
Lapsi menettää helposti tunteidensa hallinnan turhauttavissa tilanteissa	17,26	19,057	0,682	0,833
Lapsi hillitsee reaktioitaan tilanteeseen ja toimintaan sopivalla tavalla	17,16	19,667	0,777	0,814
Lapsi kykenee ylläpitämään tilanteeseen ja toimintaan sopivan viireystason	16,98	20,850	0,693	0,830

## 5.2 Lasten itsesäätely ja hallintakeinot frustraatiotilanteessa (II osatutkimus)

Tässä osatutkimuksessa tarkastelen, minkälaisia hallintakeinoja ja reaktiotaipumuksia lapset kuvailevat käyttävänsä tai kokevansa kuvitellussa frustraatiota tuottavassa tilanteessa, ja miten ne ovat yhteydessä heidän arvioituun itsesäätelyynsä. Lasten haastattelulla tuodaan esille heidän omia näkemyksiään ja ymmärryksen kykyjä hallintakeinoista. Osa lasten kuvauksista ilmentää joko hallintakeinoja (mm. sinnikkyys ja aikuiskontakti) tai reaktiotaipumuksia (mm. suru ja aggressio) suhtautua kuviteltuun tilanteeseen. Selkeyden vuoksi käytän niistä samaa käsitettä, eli hallintakeinoja, riippumatta siitä, onko kyseessä lapsen hallintakeino vai reaktiotaipumus.

**Taulukko 6.** Arvioidun itsesäätelyn yhteys lapsen kuvailemiin hallintakeinoihin

Hallintakeinot	Itsesäätely			Yhteensä
	Heikko	Kohtalainen	Hyvä	
Sinnikkyys	40,6 % <sub>a</sub>	67,0 % <sub>b</sub>	81,0 % <sub>b</sub>	65,3 %
Aikuiskontakti	14,1 % <sub>a</sub>	11,9 % <sub>a</sub>	10,1 % <sub>a</sub>	11,9 %
Vetäytyneisyys	20,3 % <sub>a</sub>	8,2 % <sub>b</sub>	5,1 % <sub>b</sub>	9,8 %
Epävarma	6,3 % <sub>a</sub>	6,7 % <sub>a</sub>	-	5,0 %
Epäselvä	14,1 % <sub>a</sub>	3,1 % <sub>b</sub>	2,5 % <sub>b</sub>	5,0 %
Suru	3,1% <sub>a</sub>	2,6% <sub>a</sub>	-	2,1%
Aggressio	1,6% <sub>a</sub>	0,5% <sub>a</sub>	1,3% <sub>a</sub>	0,9%
<i>Huomautus:</i> alaindeksissä olevat kirjaimet osoittavat itsesäätelyluokkien tilastollisen merkitsevyyden ( $p < 0,05$ )				

Haastatteluun osallistui yhteensä 383 lasta, joista 190 (49,6 %) oli tyttöjä ja 192 (50,1 %) poikia. Yhden lapsen tietoa sukupuolesta ei ollut täytetty. Lasten iän vaihteluväli oli 48-87 kuukautta ( $KA= 67,54$ ,  $KH= 11,22$ ). Hallintakeinoja (Taulukko 6) kuvitellussa frustraatiotilanteessa selvitettiin lapsihaastattelulla, jossa lapsilta kysyttiin seuraavaa: ”Ajattele sellaista tilannetta, että työsi menee pilalle ja sinä epäonnistut. Mitä sinä silloin teet?”. Lasten arvioidun itsesäätelyn ja hallintakeinojen välistä yhteyttä tutkittiin yllä olevalla ristiintaulukoinnilla ja niiden tilastollista merkitsevyyttä khiin neliö –testillä ja Z-testillä, joka osoittaa taulukossa kirjaimilla tilastollisesti merkitsevät luokat. Arvioitu itsesäätely oli tilastollisesti merkitsevästi,  $X^2(12, n = 337) = 39,981$ ,  $p < 0,0005$ , Cramer’s  $V = 0,244$ , yhteydessä lasten kuvailemiin hallintakeinoihin. Yleisesti lapset kuvailivat käyttävänsä sinnikkyyttä hallintakeinonaan kyseisessä tilanteessa kaikkein eniten. Määrittelen sinnikkyuden tässä tutkimuskontekstissa lapsen kyvyksi pyrkiä sinnikkäästi saattamaan työnsä loppuun antamatta periksi. Sinnikkyys oli tilastollisesti merkitsevästi ( $p < 0,05$ ) yhteydessä lasten hyviin ja kohtalaiseen itsesäätelyyn. Z-testin mukaan heikon itsesäätelyn omaavat lapset kuvailivat tilastollisesti merkitsevästi vähemmän käyttävänsä sinnikkyyttä hallintakeinonaan kuin kohtalaisen tai hyvän itsesäätelyn omaavat lapset.

Lasten arvioitu itsesäätely liittyi heidän vetäytymisen hallintakeinoonsa: vetäytyminen oli selkeä ja yleinen hallintakeino heikon itsesäätelyn omaavilla lapsilla ( $p < 0,05$ ). Tässä osatutkimuksessa vetäytymisellä tarkoitetaan lapsen kyvyttö-

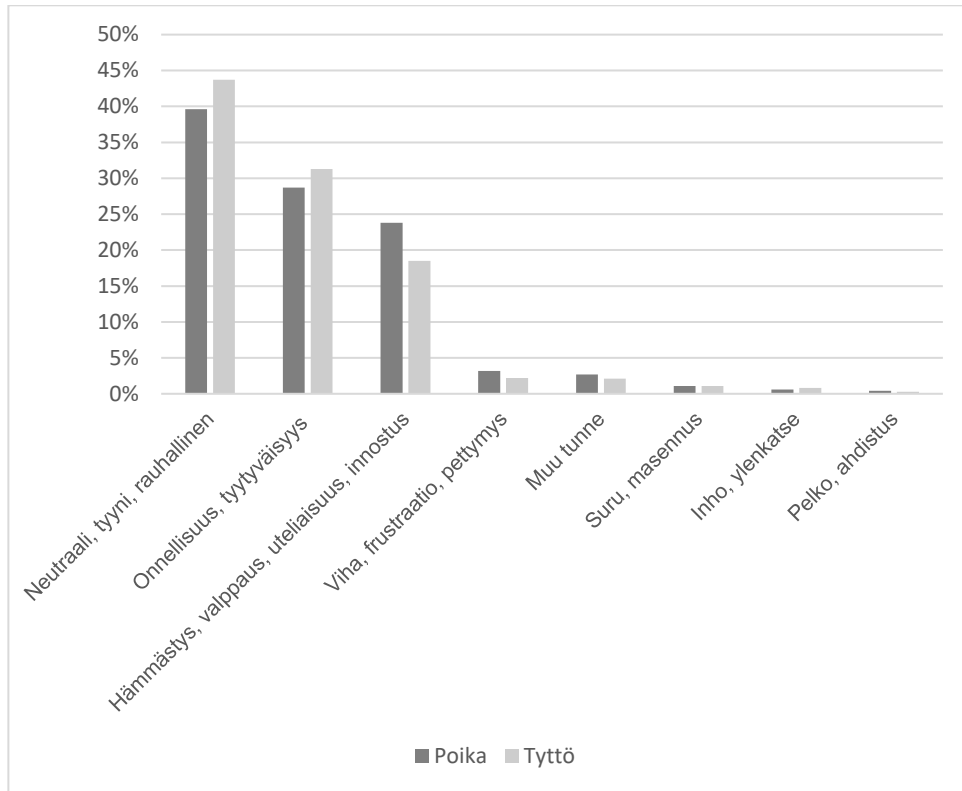
myyttä kohdata epäonnistuminen ja suorittaa tehtävä tai työ loppuun luovuttamatta. Vetäytyneisyys voi ilmetä myös lapsen haluna etsiä jotain muuta mielekästä tekemistä.

Aikuiskontakti oli toiseksi yleisin lasten hallintakeino. Se sisälsi kaikki vastaukset, joissa lapset kertoivat pyytävänsä apua tai kertovansa asiasta varhaiskasvatuksen henkilökunnalle. Vaikka aikuiskontakti oli hieman yleisempää lapsilla, joilla oli arvioitu itsesäättely heikommaksi, niin eroavaisuudet eivät kuitenkaan olleet tilastollisesti merkitseviä ( $p > 0,05$ ).

Luokitus ”epävarma” sisälsi kaikki ne lasten vastaukset, joissa lapset eivät olleet tietoisia siitä mitä he tekisivät kuvitellussa tilanteessa. Arvioitu itsesäättely oli tilastollisesti merkitsevästi ( $p < 0,05$ ) yhteydessä epävarmuuteen: kukaan hyvän itsesäättelyn omaavista lapsista ei ollut epävarma kuvitellussa tilanteessa, kun taas epätietoisuus oli yleisempää kohtalaisen ja heikon itsesäättelyn omaavilla lapsilla.

### **5.3 Sukupuolten väliset erot itsesäättelyssä ja havaituissa tunteissa (III osatutkimus)**

Kolmas osatutkimus koostui 1213 (44,2 %) pojasta ja 1075 (41,0 %) tytöstä, jotka olivat iältään 13-83 kuukauden ( $KA= 58,7$ ,  $KH= 18,9$ ) ikäisiä. Yksittäisiä havaittuja tunneilmaisuja kertyi yhteensä 50 480 kappaletta. Seuraavaksi esittelen kaikki tilastollisesti merkitsevät ( $p < 0,05$ ) eroavaisuudet tyttöjen ja poikien tunneilmaisuissa. Kokonaisuudessaan tyttöjen ja poikien havaitut tunneilmaisut poikkesivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi,  $X^2 (7, n = 50,480) = 311,602$ ,  $p < 0,0005$ , Cramer's  $V = 0,079$ . Tytöt (43,7 %) ilmaisivat poikia enemmän tunneilmaisua *neutraali*, *tyyni* ja *rauhallisuus* pojat (39,6 %). Myös *onnellisuuden* ja *tyytyväisyyden* tunneilmaisut olivat tytöillä (31,3 %) yleisemmin havaittuja kuin pojilla (28,7 %). Pojat (23,8 %) vastaavasti ilmaisivat tyttöjä (18,5 %) enemmän *hämmästyksen*, *valppauden*, *uteliaisuuden* ja *innostuneisuuden* tunneilmaisuja. Vaikka *vihan*, *frustraation* ja *pettymyksen* tunneilmaisuja havaittiin vähän, sitä havaittiin pojilla (3,2 %) enemmän kuin tytöillä (2,2 %).



**Kuvio 2.** Lasten havaitut tunnereaktiot sukupuolen mukaan

*Muu tunne*, joka ilmaisi lasten tunneilmaisujen vaikeaa tulkintaa tai jatkuvaa vaihtelevuutta, oli myös yleisempää pojilla (2,7 %), kuin tytöillä (2,1 %).

Heikon itsesäätelyn yhteys lasten havaittuihin tunneilmaisuihin oli tilastollisesti merkitsevä sekä tytöillä että pojilla,  $X^2(7, n = 10,195) = 47,902, p < 0,0005$ , Cramer's  $V = 0,069$ . Kaikki alla esitetyt eroavaisuudet ovat tilastollisesti merkitseviä ( $p < 0,05$ ). Heikon itsesäätelyn omaavat tytöt (40,1 %) ilmaisivat *neutraaliutta, tyyntä ja rauhallisuutta* enemmän kuin pojat (37,1 %). Kuitenkin heikon itsesäätelyn omaavilla lapsilla ei ollut tilastollisesti merkitseviä ( $p > 0,05$ ) eroavaisuuksia *onnellisuuden ja tyytyväisyyden* tunneilmaisuihin. Heikon itsesäätelyn omaavat pojat (24,1 %) ilmaisivat tyttöjä (20,3 %) enemmän *hämmästyneisyyden, uteliaisuuden tai valppauden* tunteita. Myös *vihan, frustraation ja pettymyksen* tunneilmaisut olivat yleisempiä pojilla (5,5 %) kuin tytöillä (3,5 %). Heikon itsesäätelyn omaavilla tytöillä ja pojilla ei ilmennyt tilastollisesti merkitsevästi ( $p > 0,05$ ) eroavaisuuksia *muun tunteen, surun ja masennuksen, inhon ja ylenkatseen tai pelon ja ahdistuksen* välillä.



Kohtalaisesti arvioitu itsesäättely oli tilastollisesti merkitsevästi,  $X^2(7, n = 21,228) = 123,258, p < 0,0005$ , Cramer's  $V = 0,076$ , yhteydessä tyttöjen ja poikien havaittuihin tunneilmaisuihin. Kohtalaisen itsesäättelyn omaavat tytöt (45,4 %) ilmaisivat *neutraaliutta*, *tyyntä* ja *rauhallisuutta* enemmän kuin pojat (40,8 %,  $n = 4881$ ). Toisin kuin heikon itsesäättelyn kohdalla, niin kohtalaisen itsesäättelyn omaavilla tytöillä (30,1 %) havaittiin enemmän *onnellisuuden* ja *tyytyväisyyden* tunneilmaisuja kuin pojilla (28,6 %). Pojat (23,2 %), joiden itsesäättely oli kohtalaista, ilmaisivat enemmän *hämmästyneisyyden*, *uteliaisuuden* ja *valppauden* tunteita kuin tytöt (17,8 %). Toisin kuin heikon itsesäättelyn kategorian kohdalla, tyttöjen ja poikien *vihan*, *frustraation* ja *pettymyksen* tunneilmaisujen välillä ei ollut tilastollista merkitsevyyttä ( $p > 0,05$ ), jos he kuuluivat kohtalaisen itsesäättelyn luokkaan. Sitä vastoin kohtalaisen itsesäättelyn omaavilla pojilla havaittiin enemmän *muu tunne* -luokkaan kuuluvia tunneilmaisuja kuin tytöillä.

Myös hyvän itsesäättelyn yhteys tyttöjen ja poikien havaittuihin tunneilmaisuihin oli tilastollisesti merkitsevä,  $X^2(7, n = 10,195) = 79,420, p < 0,0005$ , Cramer's  $V = 0,071$ . Hyvän itsesäättelyn omaavat tytöt (43,1 %) ilmaisivat enemmän *neutraaliutta*, *tyyntä* ja *rauhallisuutta* kuin pojat (39,3%). Sitä esiintyi tytöillä jokaisessa kolmessa itsesäättelyn luokassa enemmän kuin pojilla. Hyvän itsesäättelyn omaavat tytöt (32,4 %) ilmaisivat myös enemmän *onnellisuuden* ja *tyytyväisyyden* tunteita kuin pojat (30,1 %). Tulos oli yhdenmukainen kohtalaisen itsesäättely-kategorian kanssa. Pojilla (24,6 %) havaittiin tyttöjä (19,3 %) enemmän *hämmästyksen*, *uteliaisuuden* ja *valppauden* tunneilmaisuja, jos heidän itsesäättelynsä oltiin arvioitu hyväksi. Tulos oli yhteneväinen jokaisen kolmen itsesäättelyluokan kohdalla. Vaikka *vihan*, *pettymyksen* ja *frustraation* tunneilmaisuja havaittiin harvoin, niin hyvän itsesäättelyn omaavilla pojilla (2,2 %) se oli yleisempää kuin tytöillä (1,7 %). Kyseisiä tunneilmaisuja esiintyi pojilla jokaisessa kolmessa itsesäättelyn kategoriassa useammin kuin tytöillä, mutta se oli tilastollisesti merkitsevää luokissa heikko ja hyvä. On merkillepantavaa, että vihan, pettymyksen ja frustraation havainnot vähenivät sekä tytöillä ja pojilla sitä mukaa mitä paremmiksi heidän itsesäättelynsä oli arvioitu.



## 6 POHDINTA

Tässä osiossa tarkastelen tutkimustuloksista nousseita pääkohtia, sekä pohdin niiden syitä ja niiden oletettavia seuraamuksia. Tulosten pohdinta etenee kronologisesti osatutkimus kerrallaan. Peruslähtökohtana on asteittain etenevä ja syventyvä tieto, jossa pohdin osatutkimuksista ilmenneiden tutkimusongelmien lävitse päätuloksia. Päätuloksista nousevat implikaatiot (kts. Taulukko 7, 8 & 9) pyrkivät tarjoamaan varhaiskasvatuksen henkilökunnalle ja päättäjätahoille konkreettisia toimia miten kehittää varhaispedagogiikkaa niin, että se tukisi ja kehittäisi lasten itsesäätelyä varhaiskasvatuksessa.

### 6.1 Itsesäätelyn arviointivälineen luotettavuus ja sen yhteys lasten taitoihin

Ensimmäisen osatutkimuksen tulosten mukaan itsesäätelyn arviointiväline osoitautui sisäiseltä konsistenssiltaan luotettavaksi. Lasten itsesäätelyä oli arvioitu kokonaisuudessaan niin, että arviointivälineen muuttujien frekvenssit olivat yhteneväisiä. Reliabiliteettitesti osoitti myös arviointivälineen luotettavaksi. Itsesäätelyn arviointivälineen reliabiliteettia lisää myös sen yhteys muihin toisistaan riippumattomiin mittareihin, eli rinnakkasvaliditeetin kriteerit näyttävät täyttyvän. Toisistaan riippumattomien mittareiden välisessä luotettavuudessa (engl. inter-method reliability) arvioidaan menetelmien keskinäistä luotettavuutta. Tässä tutkimuksessa esimerkiksi itsesäätely oli vahvasti yhteydessä lasten erityisen tuen tarpeeseen: ne lapset joilla itsesäätely oli arvioitu heikoiksi, kuuluivat selkeästi enemmän erityisen tuen piiriin. Tällöin he saivat tukea toiminnanohjaukseen, itsesäätelyn sekä sosio-emotionaalisiin ongelmiin varhaiskasvatuksessa. Arviointivälineen luotettavuutta lujittaa lisäksi sen looginen yhteys lasten hallintakeinoihin: hyvän itsesäätelyn omaavat lapset kuvailivat periksiantamattomia ja päämäärätietoisia hallintakeinoja, kun taas heikon itsesäätelyn omaavat lapset eivät kyenneet kuvailemaan niitä.

**Taulukko 7.** I osatutkimuksen tuloksista nousseita päätuloksia ja niistä johdettuja implikaatioita

<i>Tutkimusongelmat</i>	 <i>Päätulokset</i>	 <i>Implikaatiot</i>
I osatutkimus		
1. Mistä taidoista lasten arvioitu itsesääätely koostuu?	- Itsesääätelyn arviointimenetelmä oli koherentti ja sen sisällöt vastasivat frekvenssien sekä sisäisen konsistenssin osalta toisiaan	- Arvioitivälineen avulla voisi tunnistaa tuen tarpeen  - Mm. Kielenkehityksen ja sosiaalisten taitojen tukemisella voidaan tukea myös itsesääätelyä
2. Miten lasten muut arvioidut taidot ovat yhteydessä arvioituun itsesääätelyyn?	- Itsesääätelyyn linkittyi paljon lasten erilaisia taitoja, jotka eivät pelkästään liity sosio-emotionaalisiin taitoihin	- Itsesääätelyä tukemalla voidaan tukea myös muiden taitojen kehitystä → holistinen näkemys
3. Miten reliabelisti itsesääätelyn arviointivälineen eri osa-alueet mittaavat samaa asiaa?		

Jostain syystä yli neljäsosa erityisen tuen tarpeen saaneiden lasten kohdalla ei ollut täytetty diagnostista luokittelua, joten tuloksiin tulee suhtautua varovaisesti. Varhaiskasvatuksen henkilökunnan arvioiden perusteella ne lapset joilla oli heikompi itsesääätely, tarvitsivat tukea monissa oppimisen osa-alueissa, kuten kielellisissä, metakognitiivisissa ja motorisissa taidoissa, vaikka lasten iän ja sukupuolen vaikutus oli poistettu analyysistä. Myös aiempien tutkimusten mukaan kielenkehitys tukee lapsen kognitiivisten, emotionaalisten ja käyttäytymisen säätelyn prosesseja ja vertaissuhteiden dynamiikkaa (Aro 2014; Ayduk ym., 2000; McClelland ym., 2007). Lisäksi Vygotskyn (1978) mukaan kielellinen kehitys liittyy oleellisesti itsesääätelyyn, sillä se antaa lapselle mahdollisuuden käyttää sisäistä puhetta säätelynsä tukena.

Heikko itsesääätely heijastui myös lasten välttelynä kohdata haastavia ja vaikeita tilanteita. Haastavien ja vaikeiden tilanteiden välttely saattaa estää heikon itsesääätelyn omaavien lasten minäpystyvyyden ja lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvien oppimisprossien kehitystä ja syntymistä. Heikon itsesääätelyn omaavia lapsia tulisi muistaa varhaiskasvatuksessa tukea, ohjata ja rohkaista tarttumaan haasteisiin heidän omalla lähikehityksen vyöhykkeellään.

Heikko itsesääteily liittyi myös lasten kyvyttömyyteen sopeutua ja toimia joustavasti sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Tulos on yhteneväinen aiempien tutkimusten kanssa, joiden mukaan itsesääteily auttaa lasta toimimaan sujuvasti vertaisryhmässä, kun taas heikko itsesääteily johtaa sosiaalisin vuorovaikutusongelmiin (Eisenberg ym., 2006; Graziano, Reavis, Keane & Calkins, 2007; Kolestelnik, Whirren, Soderman & Gregory, 2009, s. 45–47). On tärkeää, että varhaiskasvatuksen henkilökunta ymmärtää ja tunnistaa itsesääteilyyn liittyvät ongelmat, jotka saattavat liittyä esimerkiksi lasten kyvyttömyyteen muodostaa hyviä ystävyyssuhteita ryhmässä. Itsesääteily korreloi myös positiivisesti lasten metakognitiivisiin, motorisiin ja kielellisiin taitoihin. Aiemmat tutkimukset tukevat löydöstä, sillä niiden mukaan itsesääteily linkittyy merkittävästi motoristen taitojen (Ferrari, 1996) ja akateemisten taitojen (von Suchodoletz ym., 2013; Matthews ym., 2009) oppimiseen. Vaikka tämä tutkimus ei voi osoittaa kausaalisuhteita, on mahdollista, että itsesäätelyn johdosta lapset jaksavat keskittyä ja toistaa varhaiskasvatuksessa motorisesti haastavia tehtäviä muita lapsia paremmin.

Kokonaisuudessaan lasten arvioitu itsesääteily oli vahvasti yhteydessä lasten erilaisiin taitoihin, kuten metakognitiivisiin taitoihin, kielellisiin, sosiaalisiin, sekä motorisiin taitoihin. Tämä tutkimus vahvistaa siis käsitystä siitä, miten itsesääteily toimii ihmisillä liikkeellepanevana voimana tukien heidän kokonaisvaltaista kehitystään (mm. McClelland, Geldhof, Cameron & Wanless, 2015). Varhaiskasvatuksen henkilökunnan olisi tärkeää ymmärtää pienten lasten itsesääntelyn monimuotoisuutta ja miten se liittyy lasten useisiin taitoihin, joita lapset tarvitsevat varhaiskasvatuksen arjessa ja myöhemmin elämässä. Varhaiskasvatuksessa näkemys itsesääteilyä kohtaan tulisi perustua ajatukselle siitä, että itsesääteily ei ole lapsen eriytynyt taito, vaan voimavara, jota tulisi käsitellä ja ymmärtää dynaamisena, muihin lapsiin sekä lapsen omiin taitoihin ja ominaisuuksiin liittyvänä taitona. Itsesääntelyn ilmenemisen ja tukemisen ymmärryksen tulisi näin perustua hollistiseen näkemykseen.



Varhaiskasvatuksen henkilökunta voisi tulevaisuudessa ottaa käyttöön itsesääntelyn arviointimenetelmän kahdesta syystä. Ensinnäkin lasten itsesääntelyn arviointiväline herättäisi varhaiskasvatuksen henkilökuntaa arvioimaan ja pohtimaan lasten hyvinvointia preventiivisestä näkökulmasta. Konkreettinen arviointi voisi tarjota lapsille tarvittavia tukitoimia varhaiskasvatuksen arkeen. Toiseksi, arviointivälineen käyttö ja toteutus eivät vaadi suuria ajallisia tai rahallisia resursseja, sillä mittaukset eivät pohjaudu empiirisiin testitilanteisiin. Lasten itsesääntelyn arviointiin suhtautumisessa tulisi kuitenkin varoa sitä, ettei sillä aseteta negatiivista stigmaa lapseen. Arviointi tulisi nähdä työkaluna, jonka tarkoituksena on tarjota lapselle tehokkaat tukitoimet. Edellä kuvatut tulokset eivät kuitenkaan vielä takaa, että arviointi olisi lasten hyvinvoinnin ja varhaiskasvatuksen kannalta merkityk-

sellistä. Tätä varten sovelletaan jatkossa myös arvioinneista riippumattomia haastattelu- ja havainnointimenetelmiä, joiden tulosten rinnakkaisella tarkastelulla saadaan tarkasteluun arvioitujen taitojen merkitys lasten kuvaamana ja erillisen observoinnin kautta. Haastattelun avulla voidaan tarkastella lasten hallintakeinojen kytkeytymistä itsesäätelystä ja observoinnin avulla arvioidun itsesäätelyn näkymistä lasten arjessa. Itsesäätelyn arviointien pätevyyttä voidaan käsitellä lapselle merkityksellisen varhaiskasvatuksen arjen tapahtumien valossa.

## **6.2 Lasten kuvaukset omista hallintakeinoistaan itsesäätelyn kontekstissa**

Lasten kuvaukset heidän omista hallintakeinoistaan kuvitellussa frustraatiotilanteessa liittyivät selkeästi arvioituun itsesäätelystä. Tulokset tukivat muun muassa Eisenbergin ym. (2011, s. 263–283) ja Kochanskan (1993) näkemyksiä siitä, kuinka hyvään itsesäätelystä sisältyy taito toimia sinnikkäästi eri tilanteissa, ja itsesäätely tarjoaa lapselle valmiudet kohdata ja sietää frustraatiota herättäviä tilanteita. Tämän tutkimuksen lisäarvona voidaan kuitenkin pitää sitä, että lapset pysyvät tietoisesti itse kuvaamaan ja käsittelemään itsesäätelystä liittyviä olennaisia piirteitä konkreettisilla esimerkeillä. Kuuntelemalla lasten omakohtaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen henkilöstö, sosiaali- ja terveystalvoluta tarjoavat tahot sekä vanhemmat voivat syvemmin ymmärtää lasten itsesäätelyn mekanismeista ja siitä, miten lapset itse kokevat omat kykynsä kohdata turhautumista ja pettymyksiä. Varhaiskasvatuksen arjessa lapset kohtaavat usein konfliktitilanteita, joissa heidän tulee avoimesti ja rakentavasti löytää sellaisia hallintakeinoja, jotka johtavat joustavaan ja sujuvaan lopputulokseen. Lasten konkreettisten hallintakeinojen tarkastelu tarjoaa varhaiskasvatuksen henkilökunnalle mahdollisuuden tukea lasten turhautumisen käsittelyä. Lasten suhtautumistapojen konkreettinen käsittely pedagogisesti voisi tarjota lapsille mahdollisuuden ymmärtää, minkälaisia keinoja heillä olisi käytettävissä. Esimerkiksi tilanteiden käsittely koko ryhmän tasolla voisi edesauttaa lasten suhtautumista toisten turhautumiseen ja lisätä vuorovaikutuksellista pohdintaa siitä, minkälaisia erilaisia ratkaisuja olisi mahdollista käyttää ja soveltaa eri konteksteissa.

**Taulukko 8.** II osatutkimuksen tuloksista nousseita päätuloksia ja niistä johdettuja implikaatioita

<i>Tutkimusongelmat</i>	 <i>Päätulokset</i>	 <i>Implikaatiot</i>
<p>II osatutkimus</p> <p>1. Minkälaisia hallintakeinoja lapset kuvaavat käyttävän kuvitellussa frustraatiotilanteessa?</p> <p>2. Miten lasten kuvailemat hallintakeinot ovat yhteydessä heidän arvioituun itsesääteelyynsä?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lapset tiedostavat hallintakeinoja monipuolisesti, vaikka jotkut olivat epätietoisia niistä</li> <li>- Hyvä itsesääteely liittyi lasten subjektiivisiin kokemuksiin sinnikkyydestä, periksi antamattomuudesta ja päämäärätietoisuudesta</li> <li>- Heikko itsesääteely kytkeytyi vetäytymiseen, luovuttamiseen ja epätietoisuuteen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Haastattelu pedagogiseksi työkaluksi: keskustelua ja toimintaa lasten kanssa siitä minkälaisia mahdollisuuksia turhautuneissa tilanteissa voisi olla</li> <li>- Vastaukset eivät kuvasta välttämättä todellisia hallintakeinoja, mutta voivat kuvastaa lasten kykyä kuvitella ja ymmärtää niitä</li> <li>- Aluksi muodostuu ymmärrys siitä, mitä turhautuessa voi tehdä → kehittyy kyky ymmärryksen toteuttamiseen</li> </ul>

Artikkelin analyysit tukivat aiempia tutkimuksia (Eisenberg ym. 2001; Kochanska, 1993) siitä, miten lapsen hyvään itsesääteelyyn liittyy kykyyn toimia sinnikkäästi, kun taas heikon itsesääteelyn omaavilla lapsilla se oli harvinaisempaa. Tämän tutkimuksen lisäarvona on kuitenkin se, että lapset pystyivät itse kuvittelemaan itsensä kyseiseen tilanteeseen ja sanoittamaan sen. Tulokset tukevat näin ajatusta siitä, miten lasten itsetunto ja minäpystyvyys linkittyvät vahvasti lasten itsesääteelyyn jo varhaisessa vaiheessa. Myös Rhodewaltin & Tragakis (2003) mukaan itsetunto on yksi keskeinen osa itsesääteelyn järjestelmää. He kuvaavat, miten itsesääteelyn prosessissa yksilö jatkuvasti tarkkailee ja vertailee itseään suhteessa ympäristön asettamiin vaatimuksiin tai päämääriin. Myös Banduran (1991) mukaan itsesääteely kytkeytyy oleellisesti yksilön minäpystyvyyteen; tällä on keskeinen rooli lapsen toimijuuden harjoittamisessa ja kokemisessa. Lapsen alituiset minäpystyvyyden ja toimijuuden kokemukset muodostavat vahvan perustan lapsen ajattelukyvyille, itsenäiselle sosiaaliselle toiminnalle, vaikuttamiselle, elämänhallinnalle, sekä motivaatiolle toimia ja vaikuttaa (Bandura, 1991; Lipponen & Kumpulainen, 2011).

Lisäksi ne lapset, joilla itsesääteely oli arvioitu hyväksi, toistivat usein haastattelutilanteessa käyttävänsä hallintakeinokseen sinnikkyyttä. Sinnikkyyys ei ollut

niin yleistä lapsilla, joiden itsesääteily oli arvioitu keskiverroksi tai heikoiksi. Hyvän itsesääteilyn omaavat lapset näyttävät suhtautuvan joustavasti ja hyväksyvästi tilanteeseen, jos he kokevat frustraatiota. He eivät omien sanojen mukaan luovuta kyseisessä tilanteessa niin helpolla kuin muut lapset, ja heidän hallintakeinonsa pohjautuvat selkeyteen, päämäärätietoiseen ja lujaan tahtoon suorittaa tehtävä loppuun. Kuitenkin sinnikkyys oli huomiota kiinnittävää: lasten luja tahto ja sinnikkyys ei sisältänyt negatiivisten tunnesävyjen, kuten aggression tai vihan merkkejä, vaan lasten kuvaukset olivat huolettomia ja heidän suhtautumisensa kyseiseen tilanteeseen oli itsevarmaa ja hyväksyvää. Elliotin (1999) kuvaama lähestymiskonflikti on yhteneväinen tämän tutkimuksen sinnikkyys-hallintakeinon kanssa: lähestymiskonfliktin hallintakeinossa yksilöä ohjaa näkemys positiivisesta ja suotavasta mahdollisuudesta.

Toisin kuin hyvän itsesääteilyn omaavien lasten kohdalla, ne lapset, joiden itsesääteily oli arvioitu keskiverroksi tai heikoiksi, ilmaisivat tilastollisesti merkittävästi enemmän vetäytyvänsä frustraatiota tuottavasta tilanteesta. Heidän vastauksissaan välittyivät vahvasti negatiiviset tunteet, kuten pettymys ja harmi, ja asenne luovuttamiseen tuntui olevan hyväksyttyä. Elliot (1999) vastaavasti nimitää vetäytymistä välttämiskonfliktiksi, missä yksilöä ohjaavat negatiiviset ja ei-toivotut tapahtumat. On mahdollista, että lasten vetäytymisen ja luovuttamisen hallintakeinojen juuret juontavat itsetunnon ja minäpystyvyyden puutteille. Vaikka itsetunto ja minäpystyvyys nähdäänkin kytkeytyvän vahvasti itsesääteilyyn (Crocker, Brook, Niiya & Villacorta, 2006; Rhodewalt ym., 2003), tämä tutkimus osoitti, että lapsen itsesääteilyn, minäpystyvyyden ja itsetunnon kehitys etenee heidän tietoiselle tasolleen jo neljävuotiaina. Tämä mahdollistaa myös sen, että varhaiskasvatuksessa henkilökunta sekä vanhemmat voivat tietoisesti käsitellä kyseisiä tilanteita lasten kanssa ja saada heidät oivaltamaan minkälaisia muita suhtautumistapoja heillä voisi olla käytössä, mistä mahdolliset suhtautumistavat johtuvat, sekä minkälaisiin lopputuloksiin tietyt hallintakeinot voisivat lasten kohdalla johtaa.

Itsesääteilyn ja aikuiskontaktin välillä ei ollut tilastollista merkitsevyyttä. Aikuiskontaktin osuus oli kaikkien lasten kohdalla yllättävän harvinaisesti kuvattu hallintakeino, sillä oletetusti lapset saattaisivat kysyä apua kohdatessaan ongelmia tai turhautumista. Oletuksena oli, että heikon itsesääteilyn omaavat lapset olisivat turvautuneet henkilökunnan apuun useammin. Oletus pohjautui ensimmäisen osatutkimuksen tuloksiin, joissa ilmeni, että heidän motoriset taitonsa ovat selkeästi muita heikompia (Veijalainen ym., 2017). On myös mahdollista, että lapset saavat tukea jo riittävän usein, eivätkä he ole tottuneet kysymään apua henkilökunnalta.

Lasten heikkoon itsesääteilyyn liittyi oleellisesti heidän kyvyttömyytensä pohdita ja kuvitella minkälaisia hallintakeinoja he voisivat ylipäätään käyttää: heikon

tai kohtalaisen itsesäätelyn omaavat lapset olivat vastausten perusteella tilastollisesti merkitsevästi enemmän epätietoisia siitä mitä he voisivat tehdä, jos he kokevat frustraatiota. Sitä vastoin, ne lapset, joiden itsesäätely oli arvioitu hyväksi, pystyivät kuvittelemaan jonkin tilannetta muuttavan hallintakeinon. Kiinnostava tulos on kuitenkin se, että kukaan hyvän itsesäätelyn omaavista lapsista ei ollut epätietoinen siitä mitä kyseisessä tilanteessa voisi tai tulisi tehdä. Tulos saattaa indikoida sitä, että hyvän itsesäätelyn omaavat lapset pystyvät refleктоimaan ja mielikuvittelemaan muita paremmin, sekä mahdollisesti myös ajattelemaan ja toimimaan selkeämmin frustraatiota herättävissä tilanteissa.

On myös mahdollista, että heikon tai kohtalaisen itsesäätelyn omaavien lasten epätietoisuus johtui heidän heikommista kielellisistä taidoistaan. Myös aikaisempien tutkimusten ja kirjallisuuden mukaan kielelliset taidot ovat vahvasti yhteydessä itsesäätelyyn ja sen kehitykseen (Veijalainen ym. 2017; Aro, 2014; Cantwell & Baker, 1992). On myös mahdollista, että heikon ja kohtalaisen itsesäätelyn omaavat lapset olivat muita varautuneempia ja ujompia vastaamaan tai ajattelemaan haastattelutilanteen kysymyksiä. He saattoivat kokea, että on vain helpompi vastata ”en tiedä” kuin jäädä pohtimaan kyseistä tilannetta tarkemmin. Heidän epätietoisuutensa ei välttämättä pidä paikkaansa mentaalisella kuin realistisesti toteutuvalla tasollakaan. Heikon itsesäätelyn omaavilla lapsilla oli tilastollisesti merkitsevästi enemmän epäselviä hallintakeinoja kuin kohtalaisen tai hyvän itsesäätelyn omaavilla. Todellisuudessa kyse ei ole hallintakeinosta, vaan heidän kyvyttömyydestään vastata tai ajatella rationaalisesti kysymystä. On myös mahdollista, että heikon itsesäätelyn omaavat lapset tulkitsivat kysymyksen väärin ja vastasivat sen mukaan tai niin kuin he itse halusivat.

Tulokset kokonaisuudessaan implikoivat sitä, että itsesäätely toimii lapsilla varhaiskasvatuksessa vahvasti ohjaavana ominaisuutena, jolla lapset pystyvät jo kuvittelun keinoin kontrolloimaan frustraatiota ja konfliktitilanteita, ja hyvän itsesäätelyn omaavat lapset pystyvät tiedostamaan ja kuvailemaan tarkasti omia hallintakeinojaan. Jatkossa olisi kiinnostavaa tutkia sitä, miten lasten kuvailemat hallintakeinot heijastuvat heidän realistisiin hallintakeinoihinsa havainnoiden heitä systemaattisesti. Joissain tapauksissa on mahdollista, että lapset pyrkivät vastaamaan miellyttääkseen haastattelijaa, eli tässä tapauksessa varhaiskasvatuksen opettajaa (mm. Säljö, 2001, s. 116). Siitä huolimatta lasten vastaukset edustavat heidän mentaaleja prosessejaan kuvitella, kertoa ja tulkita, minkälaisia hallintakeinoja voisi tai tulisi käyttää frustraatiota tuottavissa tilanteissa. Tietoisuus on edellytys ja ensiaskel suotaville ja toimiville hallintakeinoille.



### 6.3 Tyttöjen ja poikien väliset erot tunneilmaisuihinsa itsesää-telyn kontekstissa

Kolmannessa osatutkimuksessa selvitin, minkälaisia tunneilmaisuja tytöt ja pojat kokivat varhaiskasvatuksessa ja minkälaisia yhteyksiä niillä on heidän arvioituun itsesääteelynsä. Yleisesti lapset ilmaisivat hyvin vähän pelon, ahdistuksen, surun tai vihan tunteita varhaiskasvatusympäristössä. Koska surun ja aggression hallin-takeinot olivat otoskooltaan niin pieniä, ei niiden analyyseista voitu tehdä luotet-tavia tilastollisia päätelmiä. Pienet otoskoot selittävät mahdollisesti myös niiden heikot reliabiliteettiarvot. Siitä huolimatta esimerkiksi surun ja aggression tunneil-maisut olivat yleisempiä heikon ja kohtalaisen itsesääteelyn omaavilla lapsilla kuin hyvän itsesääteelyn omaavilla lapsilla.



Tuloksista päätellen lasten viihtyvyys ja hyvinvointi näyttää olevan korkeaa tun-neilmaisujen osalta suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Tässä tutkimuksessa en kuitenkaan keskittynyt tarkastelemaan tunneilmaisujen situationaalisia piirteitä. Tietty lasten väliset vuorovaikutustilanteet tai leikki-, opetus- ja siirtymätilanteet voivat sisältää sellaisia elementtejä, jotka suotuisasti tai epäsuotuisasti kytkeyty-vät lasten tunteisiin ja heidän tunneilmaisuihinsa.

Tytöt ilmaisivat selkeästi poikia enemmän tunteita, jotka olivat rauhallisempia, tai sitten heidän ilmaisunsa olivat neutraaleja. Vastaavasti pojilla havaittiin enem-män vihan, turhautuneisuuden ja pettymyksen tunteita. Myös aiempien tutkimus-ten mukaan pojat käyttäytyvät aggressiivisemmin ja impulsiivisemmin kuin tytöt (Lansford ym., 2012; Card, Stucky, Sawalani & Little, 2008; Connor, Steingard, Anderson & Melloni, 2003). Tyttöjen ja poikien erot saattavat liittyä kulttuurisiin tekijöihin, mitkä saattavat edesauttaa sitä, minkälaiset tunteet ovat hyväksytyjä näyttää tyttöjen ja poikien keskuudessa. Aikaisemmat tutkimukset korostavat sitä, miten esimerkiksi aggressiivinen käyttäytyminen on sekä biologisten tekijöiden että varhaisten haitallisten kokemusten aikaansaama ilmiö, jota esiintyy keski-määrin enemmän mies- kuin naispuolisilla henkilöillä (Reif ym., 2007; Lippa, 2005, s. 3; Eagly & Steffen, 1986). Ohjaako suomalainen varhaiskasvatusympä-ristö sekä kasvatuskulttuuri kuitenkin suosimaan ja hyväksymään poikien aggres-siivisuuden, turhautuneisuuden ja pettymyksen tunteiden näyttämistä? Odote-taanko tytöiltä vastaavasti hillitympiä ilmaisuja, joissa ei ole suotavaa esiintyä ne-gatiivisia tunteita? Tytöt eivät olleet pelkästään tunneilmaisujen suhteen neutraa-leja ja rauhallisia, vaan he myös ilmaisivat poikia enemmän onnellisuuden ja ilon tunteita.

Pojat taas ilmaisivat tyttöjä enemmän hämmästyneisyyden, innokkuuden ja uteliaisuuden tunteita. Lisäksi heillä oli enemmän määrittelemättömiä tunteidenil-maisuja. Tämä voi tarkoittaa sitä, että poikien tunteet ovat vaikeammin tulkitta-

vissa tai heidän tunneilmaisunsa vaihtelevat nopeammin kuin tyttöjen. Vaikka tutkimuksessa ei kerätty tietoa havainnoijien sukupuolesta, niin on mahdollista, että tyttöjen ja poikien tunneilmaisujen eroja selittää osin havainnoijien sukupuoli: Suomessa varhaiskasvatuksen opettajista suurin osa on naispuolisia, ja heidän näkemyksensä havainnoista saattavat erota miespuolisten opettajien näkemyksistä. Esimerkiksi Mullolan ym. (2012) mukaan miespuoliset opettajat suhtautuvat poikiin positiivisemmin, ja opettajan sukupuoli vaikuttaa oleellisesti lasten arvioinnissa.

**Taulukko 9.** III osatutkimuksen tuloksista nousseita päätuloksia ja niistä johdettuja implikaatioita

<i><b>Tutkimusongelmat</b></i>	 <i><b>Päätulokset</b></i>	 <i><b>Implikaatiot</b></i>
<p>III osatutkimus</p> <p>1. Minkälaisia tunteita tytöt ja pojat ilmaisevat varhaiskasvatuksessa?</p> <p>2. Miten tyttöjen ja poikien tunneilmaisut ovat yhteydessä heidän itsesääteelynsä?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pelon, surun ja vihan tunneilmaisuja ilmeni vähän</li> <li>- Tyttöjen tunneilmaisut olivat enemmän neutraalimpia, rauhallisia, sekä iloisia, kun taas pojilla yllättyneitä, innostuneita, uteliaita, vihaisia ja aggressiivisia</li> <li>- Heikon itsesääteelyn pojat ilmaisevat enemmän aggressiota</li> <li>- Tyttöillä heikko itsesääteely saattaa ilmetä enemmän kognitiivisen sääteelyn ongelmina</li> <li>- Tyttöillä neutraaliutta ja rauhallisuutta ilmeni jokaisessa kolmessa itsesääteelyn luokassa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tunneilmaisujen perusteella suurin osa lapsista viihtyy varhaiskasvatuksessa</li> <li>- Varhaiskasvatusympäristöä ei tulisi luoda sellaiseksi, missä lasten sukupuoliin yhteydessä olevat tunneilmaisut saisivat vain vahvistusta</li> <li>- Jokaisella lapsella sukupuoleen katsomatta tulisi olla mahdollisuuksia kokea ja ilmaista tunteita monipuolisesti eri tilanteissa</li> <li>- Tytöillä saattaa olla paremmat keinot peitellä ja kanavoida aggressiivisia tunneilmaisuja</li> <li>- Arvioitsijoiden näkemykset itsesääteelystä saattavat olevan sidottu lasten sukupuoleen</li> </ul>

Myös tässä tutkimuksessa tytöillä itsesäättely oli arvioitu merkittävästi paremmaksi kuin pojilla (vrt. (Mischel ym., 1974; Bjorklund ym., 1996; Montroy ym., 2016; Kochanska ym., 2000; Cadime ym., 2018). Tämän tutkimuksen tulokset kuitenkin viestittävät siitä, miten sukupuolten väliset erot itsesäättelyssä ja tunteiden ilmaisuissa eroavat merkitsevästi toisistaan. Lisäksi niiden keskinäiset suhteet eivät ole niin selkeät, sillä itsesäättelyyn nähtävästi kytkeytyy tiettyjä sukupuolisidonnaisia tunteiden ilmiä, jotka ilmenevät tytöillä ja pojilla eri tavoin varhaiskasvatuksessa. Tytöillä neutraaliutta ja rauhallisuutta ilmeni jokaisessa kolmessa itsesäättelyn luokassa. On syytä pohtia, miten heikon itsesäättelyn omaavilla tytöillä voi kuitenkin esiintyä neutraaleja ja rauhallisuuteen liittyviä tunneilmiä? Voi olla, että syyt johtuvat edellä mainitsemistani havainnoijan ja havainnoitavan sukupuoleen liittyvistä seikoista tai sitten syyt voivat kytkeytyä todellisiin itsesäättelyn ilmiä eroavaisuuksiin. Tyttöjen heikko itsesäättely saattaa liittyä enemmän kyvyttömyyteen säädellä kognitiivisia toimintoja, kuten tarkkaavaisuutta, toiminnanohjausta ja sitoutuneisuutta. Poikien heikko itsesäättely vastavasti saattaa liittyä enemmän emotionaalisiin tekijöihin, kuten aggressiivisuuteen, frustraatioon tai pettymykseen. Varhaiskasvatuksessa olisikin tärkeää kiinnittää huomiota lasten tunteiden havainnointiin arjen tilanteissa ja ymmärtää, että tyttöjen ja poikien itsesäättelyn haasteet saattavat liittyä säätelyn eri dimensioihin ja sitä kautta ilmentyä eri tavoin.

Pojilla vastaavasti havaittiin enemmän vihan, turhautumisen ja pettymyksen ilmaisuja riippumatta siitä, kuinka hyvä heidän itsesäättelynsä oli. Tulos implikoi sitä, että hyvän itsesäättelyn omaavat pojat olivat turhautuneempia kuin hyvän itsesäättelyn omaavat tytöt. On mahdollista, että tytöt pyrkivät piilottamaan negatiivisia tunneilmiä poikia herkemmin. Tällöin frustraatio, negatiiviset tunteet ja stressikokemukset kanavoituvat tytöillä epäsuoremmin kuin pojilla ja siksi ne voivat olla vaikeammin havaittavissa. Arvioihin perustuen tyttöjen hyvään itsesäättelyyn näyttää kuuluvan rauhallisena pysyminen ja positiiviset tunneilmaisut. Pohdittavaksi jääkin, miten hyvän itsesäättelyn omaavilla pojilla voi esiintyä kiihtymyksen ja turhautuneisuuden tunneilmiä enemmän kuin tytöillä, joilla on hyvä itsesäättely. Pojat olivat myös useammin hämmentyneitä, valppaita, uteliaita ja innostuneita. Missä määrin itsesäättely on kulttuurissa muovautuva rakenne, joka sisältää sukupuolistereotyyppioita ja niihin kohdistuvia asenteita ja arvoja? Pojat, joilla on hyvä itsesäättely, näyttävät kokevan turhauttavia ja kiihtymystä aiheuttavia tilanteita enemmän kuin hyvän itsesäättelyn omaavat tytöt.

Pojat käyttävät siis itsesäättelyään eri tilanteissa ohjaamaan omia tunteitaan. Pojat saattavat käyttää itsesäättelyään vasta voimakkaampiin tunteisiin kuin tytöt. Itsesäättelyn sukupuolierot ja niiden kulttuuriset normit voivat johtaa siihen, että pojat joutuvat useammin hankaluuksiin varhaiskasvatus- ja koulukonteksteissa,

koska he eivät noudata sääntöjä tai heidän käyttäytymisensä nähdään epäsuotavana. Tuloksista herää ajatus, olisiko relevanttia tarkastella lasten itsesäätelyä sellaisista sukupuoleen sidoksissa olevista näkökulmista, joissa huomioitaisiin itsesäätelyn eri ilmenemismuodot. Sallitaanko ja odotetaanko tytöiltä ja pojilta erilaisia tunneilmaisuja varhaiskasvatuksessa? Baynen (2009) mukaan varhaiskasvatuksessa vallitsee tiedostamatta usein kaksinkertainen piilo-opetussuunnitelma. Tällöin korostuvat kasvattajien erilaiset odotukset tyttöjen ja poikien käyttäytymisen suhteen. Varhaiskasvatuksessa olisikin oleellista tiedostaa tämä ja rohkaista ja sallia lapsia ilmaisemaan tunteita monipuolisesti, sukupuoleen katsomatta.

## **6.4 Jatkotutkimusaiheita**

Käytössäni olleet arviointivälineet eivät olleet tarkasti psykometrisiin standardointimenetelmiin pohjautuneita mittareita. Yhtenä tärkeimpänä jatkotutkimuksen aiheena olisi standardoida tutkimusprojektissa käytettyjä arviointivälineitä perustavanlaatuisesti sille tasolle, että ne täyttäisivät erityisesti psykologiassa käytetty tarkat validointikriteerit. Lisäksi olisi tärkeää perehtyä tutkimaan syvemmin lasten hallintakeinojen ja itsesäätelyn tematiikkaa useilla hallintakeinoja mittavilla haastattelukysymyksillä.

Yhtenä kiinnostavana jatkotutkimuksen aiheena olisi selvittää pitkittäistutkimuksen avulla sitä minkälaisiin kehityspolkuihin varhainen itsesäätely liittyy. Tällöin voisi tutkia esimerkiksi sitä, miten varhaisessa vaiheessa olevat itsesäätelyn taidot heijastuvat lasten myöhempiin hallintakeinoihin, kiusaamiseen, vetäytyneisyyteen tai kiellettyyn toimintaan esikoulu- tai kouluiässä. Lisäksi olisi kiinnostavaa tutkia sitä, miten abstraktina ilmiönä mitattu itsesäätely on yhteydessä lasten stressivasteisiin varhaiskasvatuksessa. Se saattaisi avartaa varhaislapsuuden itsesäätelyn merkitsevyyttä konkretian tasolla sekä lujittaa itsesäätelyn arviointivälineen luotettavuutta toisistaan riippumattomilla mittareilla saatujen tulosten kautta.

Negatiiviset tunneilmaisut antavat varhaiskasvatuksen henkilökunnalle viitteitä lapsen hyvinvoinnista ja viihtyvyydestä varhaiskasvatuksessa. Kolmannessa osatutkimuksessa lasten negatiiviset tunneilmaisut, kuten suru ja aggressio, olivat harvoin havaittuja. Tulokset kuitenkin sisälsivät mahdollisia viittauksia siitä, että negatiiviset tunteet saattaisivat olla yleisempää heikon itsesäätelyn omaavilla lapsilla. Lisäksi olisi kiinnostavaa tutkia valideetin näkökulmasta tässä tutkimuksessa käytetyn itsesäätelyn arviointivälineen yhteyttä valmiiksi standardoituun lasten tunneilmaisun mittariin (mm. Biringen, Robinson & Emde, 2000).

## 6.5 Tutkimuksen rajoitteet

Orientaatioprojektin päätaavoite on ollut tutkia laaja-alaisesti, mitä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa tapahtuu. Tutkimuksen otos on laaja ja käytössä on ollut useita arviointivälineitä, jotka ovat mitanneet muun muassa lasten taitoja, omia näkemyksiä, mielenkiinnon kohteita ja sosiaalisia orientaatioita. Projektin laajuus on myös yksi sen haasteista. Tutkimusprojektin tarkoitus ei ole ollut tutkia ainoastaan lasten itsesäätelystä, joten käyttämieni arviointivälineiden pohjalta on ollut haasteellista rakentaa tarkka ja rajattu kontribuutio erityisesti lasten itsesäätelyn tutkimiseen. Tutkittavia ilmiöitä, kuten itsesäätelystä sekä lasten kuviteltuja hallintakeinoja olisi voinut tarkastella menetelmällisesti moniulotteisemmin. Itsesäätelyn arviointiväline sisälsi yhteensä kuusi muuttujaa, jotka eivät jakautuneet tasapuolisesti mittaamaan kognitiivisen, käyttäytymisen ja emotionaalisen säätelyn osa-alueita. Jatkossa olisikin suotavaa, että etenkin kognitiivista säätelyä mitattaisiin samassa suhteessa muihin säätelyn osiin. Itsesäätelyn suhdetta lasten taitojen kokonaisuuteen tulisi tarkastella hieman kriittisesti, sillä niiden tulokset pohjautuvat saman henkilökunnan tekemiin arvioihin. Näin ollen ensimmäisessä osatutkimuksessa ilmenneet osittaiskorrelaatiot voivat selittyä arvioitsijoiden taipumuksesta toimia johdonmukaisesti arviointitilanteessa. Siitä huolimatta tulokset ovat kuitenkin johdonmukaisia aikaisempien tutkimustulosten kanssa.

Ensimmäisessä osatutkimuksessa olen tutkinut itsesäätelyn suhdetta monisyytiin ja laajoihin ilmiöihin, kuten sosiaalisiin suhteisiin, kielenkehitykseen ja kiintymyssuhteeseen pintapuolisesti vain yhdellä niistä mittaavalla muuttujalla. Tästä johtuen tuloksista ei voi vetää kovin syvällisiä tulkintoja ja johtopäätöksiä. Ne antavat kuitenkin laaja-alaisesti kuvaa siitä, mihin kaikkiin kehityksen ja taitojen osa-alueisiin lasten itsesääteily nivoutuu.

Osa lasten hallintakeinoista kuvasti enemmän heidän reaktioitaan tai suhtautumistapojaan kuvitellussa frustraatiotilanteessa. Sen johdosta on syytä olla kriittinen siinä, mikä on todellisuudessa lapsen hallintakeino ja mikä reaktio tai suhtautumistapa. Käytössäni oli yksi kysymys, jonka avulla selvitin lasten hallintakeinoja. Jos lasten haastatteluaineistojen useat kysymykset olisivat keskittyneet lasten frustraatioon ja niiden hallintakeinoihin, niiden analyysit ja niistä johdetut tulokset olisivat luotettavammalla pohjalla. Lasten tunneilmaisut eivät olleet kaikkien luokitusten osalta riittävän luotettavia. Tämä saattoi johtua siitä, että reliabiliteettia mitattaessa tiettyjä lasten tunneilmaisuja ilmeni vähän. Lisäksi tietyt tunneilmaisujen kategoriat eivät sisällöllisesti vastanneet täysin toisiaan, mikä vaikuttaa heikentävästi tutkimuksen luotettavuuteen. Esimerkiksi tunneilmaisun luokka *hämmästyminen, valppaus, uteliaisuus* ja *innostus* ovat tunneilmaisuja, joita ei tulisi mitata samassa kategorialuokassa. Nykyään tutkimusprojektissa tunneilmaisujen observointien reliabiliteetti-arvot ovat korkeammat. Ekmanin arviointiväline

on melko vanha ja se on saanut kritiikkiä siitä, miten kasvoniilmeet eivät voi mitata ihmisen subjektiivista tunteen kokemusta. Esimerkiksi Fernandez-Dolsin, Sanchezin, Carreran ja Ruiz-Beldan (1997) tutkimuksen mukaan vain tietyt kasvojen ilmeet olivat yhteydessä yksilöiden subjektiivisiin tunnekokemuksiin. Tästä syystä tässä väitöskirjassa en käsittele lasten subjektiivisia tunnekokemuksia, vaan olen rajannut aiheen tarkasti tunteiden ilmaisuihin, jotka saattavat representoida lasten kokemaa tunnetilaa. Tunneilmaisujen havainnointiväline oli kuitenkin käytännöllisistä syistä tarkastellen soveltuva menetelmä, sillä tutkimusprojektissa kerättiin tietoa mahdollisimman kattavasti lapsen toiminnasta. Tunteiden tai niiden ilmaisujen syvällisempi tutkiminen ei olisi ollut resurssikysymysten vuoksi toteutettavissa.

## 7 LOPUKSI

Väitöskirjasta koostuvien osatutkimusten tutkimustulokset luovat pohjaa lasten varhaisen itsesäätelyn merkitsevyydestä suomalaisessa varhaiskasvatuksen kontekstissa. Tulokset ovat linjassa aiempien tutkimusten kanssa siitä, miten itsesääntely on oleellisesti yhteydessä lasten moniin taitoihin, kuten metakognitiivisiin, kielellisiin, motorisiin ja sosiaalisiin taitoihin. Lisäksi lapsi, joka kykenee säätelämään itesään, on myös muita empaattisempi ja kiintynyt varhaiskasvatuksen henkilökuntaan muita turvallisemmin. Tutkimus vahvisti aiempia tutkimuksia siitä, miten itsesääntely on monitahoinen rakenne, johon kasautuu joukko elintärkeitä taitoja ja kykyjä (Montroy ym., 2016; Eisenberg, Valiente, Eggum, 2010; Zimmerman & Schunk, 2011; Bodrova & Leong, 2006). Tässä väitöskirjassa käytetyssä aineistossa itsesääntely näkyi lähes jokaisella lapsen toiminnan tasolla suotuisalla tavalla. Toimiva itsesääntely välittyi tuloksissa jo neljävuotiaiden lasten tietoisella ja kerronnallisella tasolla erilaisina hallintakeinoina, joista välittyi periksiäntämaton ja myönteinen suhtautuminen elämän vastoinkäymisille. Itsesääntelyn ja lasten sukupuolten välisten tunneilmaisujen väliset suhteet eivät ole selkeitä. Mielestäni on syytä pohtia mitä allekirjoittamattomia sääntöjä ja oletuksia asetamme tyttöjen ja poikien välille niin tiedostatta kuin tietoisesti. Hyväksymekö tietyt tunneilmaisut tytöille ja pojille riippumatta siitä, miten he kykenevät säätelämään itseään?

Itsesääntelyn arviointiväline osoittautui olevan sisäiseltä konsistenssiltaan hyvä. Sen luotettavuutta lujitti myös toisistaan riippumattomien arviointivälineiden välinen suhde eli rinnakkaisvaliditeetti. Lisäksi tulosten yhteys aiempiin lasten itsesääntelyä käsitteleviin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen antoi viitteitä arviointivälineen luotettavuudesta.

Itsesääntely on perustavanlaatuinen resurssi lapselle ja avain hyvinvoivaan elämään varhaiskasvatuksessa ja siitä eteenpäin. Itsesääntely ei ole vain tyhjiössä ilmenevä voimavara, vaan se yhdistyy lasten jokapäiväiseen elämäänsä intra- että intermentaalilla tasolla suotuisasti. Hyvän itsesääntelyn omaava lapsi on kompetentti, omat kykynsä hallitseva ja tiedostava yksilö, jonka tunneilmaisut ilmenevät eri tavoin sukupuolesta riippuen. Lasten itsesääntelyn kehitystä ja tukea tulisi painottaa niin varhaiskasvatuksen henkilökunnan kuin koulutuspoliittisen järjestelmän tahoilta. Mitä tukitoimet voisivat olla konkreettisella tasolla? Koska itsesääntely näyttäytyi liittyvän lasten moniin taitoihin, olisi tärkeää ymmärtää, miten erilaisilla oppimisprosesseilla on mahdollista tukea itsesääntelyä. Vaikka tässä tutkimuksessa ei voida osoittaa kausaalisuhteita, tulokset saattavat antaa viitteitä sille, miten yksittäiset taidot edesauttavat itsesääntelyn kehitystä. Näin tulisi ymmärtää

taitojen kokonaisuus ja niiden yhteys toisiinsa. Varhaiskasvatuksessa tulisi ymmärtää esimerkiksi se, miten motorisia taitoja kartuttava askartelutyö vaatii lisäksi lapselta kykyä keskittyä tarkkaavaisesti sekä noudattaa ohjeita. Samoin lukeminen ei kehitä pelkästään lasten kielellistä kehitystä, vaan antaa lapselle työkalun säädellä itseään sanoittamalla tunteitaan ymmärtämällä itseään sekä muita. Varhaiskasvatuksen henkilökunta voisi ottaa käyttöön sellaisia pedagogisia menetelmiä, joissa lapset joutuisivat prosessoimaan hallintakeinojen käyttöä. Tällaisia voisivat olla esimerkiksi pedagogisesti toteutetut draamaleikit tai yhteiset keskustelut, joissa hallintakeinoja voidaan vertailla ja pohtia niiden soveltuvuutta. Nämä menetelmät edesauttaisivat lasten ymmärrystä tietoisella tasolla. Lisäksi lapsille välittyisi tietoisella tasolla se, miten erilaisilla ratkaisuilla voidaan vaikuttaa ympäristöön ja omaan toimintaan.



## Lähteet

- Ainsworth, M. D. S. (1978). The Bowlby-Ainsworth attachment theory. *Behavioral and brain sciences*, 1(3), 436-438.
- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child neuropsychology*, 8(2), 71-82.
- Aro, T. (2014). Itsesäätely ja tarkkaavaisuus. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.), *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa* (s. 265-285). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aro, T. (2011). Miten ymmärrämme itsesäätelyn. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 10-18). Jyväskylä: NiiloMäki Instituutti.
- Ayduk, O., Mendoza-Denton, R., Mischel, W., Downey, G., Peake, P. K., & Rodriguez, M. (2000). Regulating the interpersonal self: Strategic self-regulation for coping with rejection sensitivity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(5), 776.
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. Teoksessa P. D. Pearson (toim.), *Handbook of reading research* (s. 353-394). New York: Longman.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-hall.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 248-287.
- Bayne, E. (2009). Gender pedagogy in Swedish pre-schools: An overview. *Gender issues*, 26(2), 130-140.
- Biringen, Z., Robinson, J. L., & Emde, R. N. (2000). Appendix B: The emotional availability scales (; ana-bridged infancy/early childhood version). *Attachment & human development*, 2(2), 256-270.
- Bjorklund, D. F. (2006). Mother knows best: Epigenetic inheritance, maternal effects, and the evolution of human intelligence. *Developmental Review*, 26(2), 213-242.

- Bjorklund, D. F., & Kipp, K. (1996). Parental investment theory and gender differences in the evolution of inhibition mechanisms. *Psychological bulletin*, 120(2), 163.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American psychologist*, 57(2), 111.
- Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and psychopathology*, 20(3), 899-911.
- Blair, C., & Raver, C. C. (2012). Child development in the context of adversity: experiential canalization of brain and behavior. *American Psychologist*, 67(4), 309.
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child development*, 78(2), 647-663.
- Blair, C. & Ursache, A. (2011). A bidirectional model of executive functions and self-regulation. Teoksessa K. D. Vohs, & R. F. Baumeister (toim.), *Handbook of self-regulation: research, theory and applications* (s. 300-320). New York: Guilford Press.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2006). Self-Regulation as a Key to School Readiness: How Early Childhood Teachers Can Promote this Critical Competency. Teoksessa M. Zaslow & I. Martinez-Beck (toim.), *Critical issues in early childhood professional development* (s. 203–224). Paul H. Brookes Publishing.
- Bodrova, E., & Leong, D. (2007). *Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*. Columbus, OH, Pearson.
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psychoanalysis*, 39, 350-371.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment. Attachment and loss*: Vol. 1. Loss. New York, NY: Basic Books.
- Bronson, M. (2000). *Self-Regulation in early childhood: Nature and Nurture*. New York: Guilford Press.

- Burns N & Grove SK. 1995. *Understanding Nursing Research*. W. B. Saunders Company. Philadelphia: WB Saunders Company.
- Cadima, J., Verschueren, K., Leal, T., & Guedes, C. (2016). Classroom interactions, dyadic teacher–child relationships, and self–regulation in socially disadvantaged young children. *Journal of abnormal child psychology*, 44(1), 7-17.
- Cadime, I., Cruz, J., Silva, C., & Ribeiro, I. (2018). Homework self-regulation strategies: A gender and educational-level invariance analysis. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 30(1), 8.
- Calkins, S.D., & Leerkes E.M. (2011). Early Attachment Processes and the Development of Emotional Self- Regulation. Teoksessa K. D. Vohs & R. F. Baumeister (toim.), *Handbook of Self-regulation: Research, Theory, and Applications* (s. 355-373). New York, NY: Guilford Press.
- Cantwell, D. P., & Baker, L. (1992). Attention deficit disorder with and without hyperactivity: A review and comparison of matched groups. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 31(3), 432-438.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child development*, 79(5), 1185-1229.
- Carlson, S. M., Moses, L. J., & Breton, C. (2002). How specific is the relation between executive function and theory of mind? Contributions of inhibitory control and working memory. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 11(2), 73-92.
- Connor, D. F., Steingard, R. J., Anderson, J. J., & Melloni, R. H. (2003). Gender differences in reactive and proactive aggression. *Child psychiatry and human development*, 33(4), 279-294.
- Crocker, J., Brook, A. T., Niiya, Y., & Villacorta, M. (2006). The pursuit of self-esteem: Contingencies of self-worth and self-regulation. *Journal of personality*, 74(6), 1749-1772.

- Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological bulletin*, 52(4), 281.
- Cunliffe, V. T. (2016). The epigenetic impacts of social stress: how does social adversity become biologically embedded? *Epigenomics*, 8(12), 1653-1669.
- Curry, S. L., & Russ, S. W. (1985). Identifying coping strategies in children. *Journal of clinical child psychology*, 14(1), 61-69.
- Degnan, K. A., Calkins, S. D., Keane, S. P., & Hill-Soderlund, A. L. (2008). Profiles of disruptive behavior across early childhood: Contributions of frustration reactivity, physiological regulation, and maternal behavior. *Child Development*, 79(5), 1357-1376.
- DeVon, H. A., Block, M. E., Moyle - Wright, P., Ernst, D. M., Hayden, S. J., Laz- zara, D. J., Savoy, S.M., & Kostas - Polston, E. (2007). A psy- chometric toolbox for testing validity and reliability. *Journal of nursing scholarship*, 39(2), 155-164.
- Diamond, A. (2002). Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: Cognitive functions, anatomy, and biochemis- try. *Principles of frontal lobe function*, 466-503.
- Diener, M. L., & Mangelsdorf, S. C. (1999). Behavioral strategies for emotion reg- ulation in toddlers: Associations with maternal involvement and emotional expressions. *Infant Behavior and Development*, 22(4), 569-583.
- Dinsmore, D. L., Alexander, P. A., & Loughlin, S. M. (2008). Focusing the con- ceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20(4), 391-409.
- Eagly, A. H., & Steffen, V. J. (1986). Gender and aggressive behavior: a meta-an- alytic review of the social psychological literature. *Psychological bulletin*, 100(3), 309.
- Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: methodological and ethical chal- lenges. *European Early Childhood Research Journal*, 15 (2), 197-221.

- Eisenberg N., Hofer J., Vaughan C. (2007). Effortful control and its socioemotional consequences. Teoksessa J. J Gross (toim.), *Handbook of Emotion Regulation* (s.287-306). New York, NY: Guilford Press.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual review of clinical psychology*, 6, 495-525.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Reiser, M., Cumberland, A., Shepard, S. A., Valiente, C., Losoya, S.H., Guthrie, I.K., Thompson, M. & Murphy, B. (2004). The relations of effortful control and impulsivity to children's resiliency and adjustment. *Child development*, 75(1), 25-46.
- Eisenberg, N., Valiente, C., & Eggum, N. D. (2010). Self-regulation and school readiness. *Early education and development*, 21(5), 681-698.
- Eisenberg, N., Valiente, C., Morris, A. S., Fabes, R. A., Cumberland, A., Reiser, M., Gershoff, E. T., Shepard, S. A., & Losoya, S. (2003). Longitudinal relations among parental emotional expressivity, children's regulation, and quality of socioemotional functioning. *Developmental Psychology*, 39(1), 3-19.
- Eisenberg, N., Valiente, C., & Sulik, M. J. (2009). How the study of regulation can inform the study of coping. *New directions for child and adolescent development*, 2009(124), 75-86.
- Eisenberg, N., & Zhou, Q. (2000). Regulation from a developmental perspective. *Psychological Inquiry*, 11(3), 166-171.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Liew, J., Champion, C., Pidada, S. U., & Chen, X. (2006). Emotion, emotion-related regulation, and social functioning. *Peer relationships in cultural context*, 170-197.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition & emotion*, 6(3-4), 169-200.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Jones, S., Smith, M., Guthrie, I., Poulin, R. & Friedman, J. (1999). Regulation, emotionality, and preschoolers' so-

- cially competent peer interactions. *Child Development*, 70(2), 432–442.
- Fernandez-Dols, J. M., Sanchez, F., Carrera, P., & Ruiz-Belda, M. A. (1997). Are spontaneous expressions and emotions linked? An experimental test of coherence. *Journal of Nonverbal Behavior*, 21(3), 163–177.
- Ferrari, M. (1996). Observing the observer: Self-regulation in the observational learning of motor skills. *Developmental review*, 16(2), 203–240.
- Finkel, E.J., & Fitzsimons, G.M. (2011). The Effects of Social Relationships on Self-Regulation. Teoksessa K.D. Vohs & R. F. Baumeister (toim.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory and Applications* (s. 390–406). New York, NY: Guilford Press.
- Flavell, J. H. (1971). First discussant's comments: What is memory development the development of? *Human Development*, 14(4), 272–278.
- Flick, U. (1998). *Introduction to Qualitative Research*. London: Sage.
- Folkman, S., & Lazarus, R.S. (1990). Coping and Emotion. Teoksessa N. L. Stein, B. Leventhal, & T. Trabasso, (toim.), *Psychological and Biological Approaches to Emotion* (313–332). Hillsdale, New Jersey.
- Fonagy, P., & Target, M. (2002). Early intervention and the development of self-regulation. *Psychoanalytic Inquiry*, 22(3), 307–335.
- Frick, P.J., Barry, C.T., & Kamphaus, R.W. (2010). *Clinical Assessment of Child and Adolescent Personality and Behavior*. Springer Science + Business Media.
- Fuhs, M. W., Farran, D. C., & Nesbitt, K. T. (2013). Preschool classroom processes as predictors of children's cognitive self-regulation skills development. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 347.
- Given, L.M. (2008). *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. Sage publications.
- Goldsmith, H. H., & Rothbart, M. K. (1991). Contemporary instruments for assessing early temperament by questionnaire and in the laboratory. Teoksessa J. Strelau & A. Angleitner (toim.), *Explorations in temperament* (s. 249–272). Springer, Boston, MA.

- Gopnik, A., & Astington, J. W. (1988). Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance-reality distinction. *Child development*, 26-37.
- Gorard, S. (2001). *Quantitative Methods in Educational Research. The role of numbers made easy*. London: Continuum.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3–19.
- Happé, F. (2003). Theory of mind and the self. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1001(1), 134-144.
- Hatfield, E., Rapson, R. L., & Le, Y.-C. L. (2009). Emotional contagion and empathy. Teoksessa J. Decety & W. Ickes (toim.), *Social neuroscience. The social neuroscience of empathy* (s. 19-30). Cambridge, MA, US: MIT Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hodapp, R. M., & Goldfield, E. C. (1985). Self-and other regulation during the infancy period. *Developmental review*, 5(3), 274–288.
- Hofer, M.A. (1988). On the nature of prenatal behavior. Teoksessa W. Smotherman & S. Robinson (toim.), *Behavior of the fetus* (s. 3-18). Caldwell, NJ: Telford Press.
- Housman, D. K. (2017). The importance of emotional competence and self-regulation from birth: A case for the evidence-based emotional cognitive social early learning approach. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 11(1), 13.
- Howse, R. B., Calkins, S. D., Anastopoulos, A. D., Keane, S. P., & Shelton, T. L. (2003). Regulatory contributors to children's kindergarten achievement. *Early Education and Development*, 14(1), 101-120.
- Ivcevic, Z., & Brackett, M. (2014). Predicting school success: Comparing conscientiousness, grit, and emotion regulation ability. *Journal of research in personality*, 52, 29-36.

- Ivrendi, A. (2016). Choice-driven peer play, self-regulation and number sense. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 895–906.
- Josefsson, K., Jokela, M., Hintsanen, M., Cloninger, C. R., Pulkki-Råback, L., Merjonen, P., Hutri-Kähönen, N. & Keltikangas-Järvinen, L. (2013) Parental care-giving and home environment predicting offspring's temperament and character traits after 18 years. *Psychiatry Research*, 209(3), 643–651.
- Kangas, J., Ojala, M., & Venninen, T. (2015). Children's self-regulation in the context of participatory pedagogy in early childhood education. *Early Education and Development*, 26(5-6), 847-870.
- Karlsson, L. (2012). Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.), *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan* (s. 17–63). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kellert, S. H., Longino, H. E., & Waters, C. K. (2006). Teoksessa S. H. Kellert, H. E. Longino & C. K. Waters (toim.), *Scientific pluralism* (s. vii-1). University of Minnesota Press.
- Kochanska, G. (1993). Toward a synthesis of parental socialization and child temperament in early development of conscience. *Child development*, 64(2), 325-347.
- Kochanska, G., Coy, K. C., & Murray, K. T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child Development*, 72(4), 1091–1111.
- Kochanska, G., Murray, K. T., & Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents and implications for social development. *Developmental Psychology*, 36(2), 220.
- Kolestelnik, M., Whirren, A., Soderman, A., & Gregory, K. (2009). *Guiding Children's Social Development and Learning* (6. painos). Clifton Park, NY: Delmar.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199.



- Korkeakoski, E. (2017). *Arvioi ja menesty! Arviointitoiminnan perusteet, prosessit ja vaikuttavuus*. Tampere: Mediapinta.
- Kortesluoma, R.-L., Hentinen, M., & Nikkonen, M. (2003). Conducting a qualitative child interview: Methodological considerations. *Journal of Advanced Nursing*, 42(5), 434–441.
- Kujala, T. (2012). Aivotutkimuksen näkökulma oppimisen haasteisiin erityisryhmään kuuluvilla lapsilla. Teoksessa Kujala, T., Krause, C.M., Sajaniemi, N., Silvén, M., Jaakkola, T., & Nyyssölä, K. (toim.), *Aivot, oppimisen valmiudet ja koulunkäynti. Neuro- ja kognitiotieteellinen näkökulma* (s. 22-33). Opetushallitus: Verkkojulkaisu. Muis-tiot 2012, 1.
- Köngäs, M. (2018). *”Eihän lapsil ees oo hermoja”: etnografinen tutkimus lasten tunneälystä päiväkotiarjessa*. Väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Laevers, F. (2005). Deep-level-learning and the experiential approach in early childhood and primary education. *Katholieke Universiteit Leuven Research Centre for Early*. Haettu osoitteesta <http://www.speelsleren.nl/wp-content/uploads/2015/05/Deep-level-learning-Ferre-Laevers.pdf>
- Landis, J.R. & Koch, G.G., (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics* 33(1), 159–174.
- Lansford, J. E., Skinner, A. T., Sorbring, E., Giunta, L. D., Deater-Deckard, K., Dodge, K. A., Malone, P.S., Oburu, P., Pastorelli, C., Tapanya, S., Uribe Tirado, L. M., Zelli, A., Al-Hassa, S.M., Alampay, L.P., Bacchini, D., Bombi, A.S., Bornstein, M.H., & Chang, L. (2012). Boys’ and girls’ relational and physical aggression in nine countries. *Aggressive behavior*, 38(4), 298-308.
- Lengua, L. J., Honorado, E., & Bush, N. R. (2007). Contextual risk and parenting as predictors of effortful control and social competence in pre-school children. *Journal of applied developmental psychology*, 28(1), 40-55.

- Lengua, L. J., Moran, L., Zalewski, M., Ruberry, E., Kiff, C., & Thompson, S. (2015). Relations of growth in effortful control to family income, cumulative risk, and adjustment in preschool-age children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(4), 705-720.
- Lewis, M. D., & Todd, R. M. (2007). The self-regulating brain: Cortical-subcortical feedback and the development of intelligent action. *Cognitive Development*, 22(4), 406-430.
- Liew, J. (2012). Effortful control, executive functions, and education: Bringing self-regulatory and social-emotional competencies to the table. *Child development perspectives*, 6(2), 105-111.
- Lippa, R. A. (2005). *Gender, nature, and nurture*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lipponen, L., & Kumpulainen, K. (2011). Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and teacher education*, 27(5), 812-819.
- Locke, E. A. (2012). Construct validity vs. concept validity. *Human Resource Management Review*, 22(2), 146-148.
- Lundén, M., Punamäki, R. L., & Silvén, M. (2019). Children's psychological adjustment in dual-and single- ethnic families: Coregulation, socialization values, and emotion regulation in a 7-year follow-up study. *Infant and Child Development*, 28(2), e2120.
- Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and psychopathology*, 12(4), 857-885.
- Matthews, J. S., Ponitz, C. C., & Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of educational psychology*, 101(3), 689.
- McCabe, L. A., Rebello-Britto, P., Hernandez, M., & Brooks-Gunn, J. (2004). Games Children Play: Observing Young Children's Self-Regulation Across Laboratory, Home, and School Settings. Teoksessa R. DelCarmen-Wiggins & A. Carter (toim.), *Handbook of infant, toddler, and preschool mental health assessment* (s. 491-521). Oxford University Press.

- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child development perspectives*, 6(2), 136-142.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental psychology*, 43(4), 947.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Duncan, R., Bowles, R. P., Acock, A. C., Miao, A., & Pratt, M. E. (2014). Predictors of early growth in academic achievement: The head-toes-knees-shoulders task. *Frontiers in psychology*, 5, 599.
- McClelland, M. M., John Geldhof, G., Cameron, C. E., & Wanless, S. B. (2015). Development and self-regulation. *Handbook of child psychology and developmental science*, 1-43.
- Meaney, M. J. (2010). Epigenetics and the biological definition of gene× environment interactions. *Child development*, 81(1), 41-79.
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*: Helsinki: International Methelp.
- Mikulincer, M., Shaver, P. R., & Pereg, D. (2003). Attachment theory and affect regulation: The dynamics, development, and cognitive consequences of attachment-related strategies. *Motivation and emotion*, 27(2), 77-102.
- Mischel, W., Ebbesen, E. B., & Raskoff Zeiss, A. (1972). Cognitive and attentional mechanisms in delay of gratification. *Journal of personality and social psychology*, 21(2), 204.
- Mischel, W., & Underwood, B. (1974). Instrumental ideation in delay of gratification. *Child development*, 1083-1088.
- Miller, T. R., Baird, T. D., Littlefield, C. M., Kofinas, G., Chapin III, F. S., & Redman, C. L. (2008). Epistemological pluralism: reorganizing interdisciplinary research. *Ecology & Society*.
- Miller, E. K., & Cohen, J. D. (2001). An integrative theory of prefrontal cortex function. *Annual review of neuroscience*, 24(1), 167-202.

- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B.R., Ross, S., Sears, M.R., Thomson, W.M., & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108(7), 2693–2698.
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2016). The development of self-regulation across early childhood. *Developmental Psychology*, 52(11), 1744–1762.
- Mullola, S., Ravaja, N., Lipsanen, J., Alatupa, S., Hintsanen, M., Jokela, M., & Keltikangas-Järvinen, L. (2012). Gender differences in teachers' perceptions of students' temperament, educational competence, and teachability. *British Journal of Educational Psychology*, 82(2), 185–206.
- Murray, D. W., Rosanbalm, K., Christopoulos, C., & Hamoudi, A. (2015). Self-regulation and toxic stress: Foundations for understanding self-regulation from an applied developmental perspective (OPRE Report 2015-21). Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.
- Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H. & Laakso, M.-L. 2017. *Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa*. Tilannekartoitus. Raportit ja selvitykset 2017:17. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 19.12.2019 [http://www.oph.fi/download/188456\\_lasten\\_sosioemotionaalisten\\_taitojen\\_tukeminen\\_varhaiskasvatuksessa.pdf](http://www.oph.fi/download/188456_lasten_sosioemotionaalisten_taitojen_tukeminen_varhaiskasvatuksessa.pdf)
- Neff, K. (2003). Understanding how universal goals of independence and interdependence are manifested within particular cultural contexts. *Human Development*, 46(5), 312–318.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2003). Do children's attention processes mediate the link between family predictors and school readiness? *Developmental Psychology*, 39(3), 581–593.

- Papies, E.K., & Aarts, H. (2011). Nonconscious Self-Regulation, or the Automatic Pilot of Human Behavior. Teoksessa K. D. Vohs & R. F. Baumeister (toim.), *Handbook of Self-regulation: Research, Theory, and Applications* (s. 125-142). New York, NY: Guilford Press.
- Pears, K. C., Kim, H. K., Healey, C. V., Yoerger, K., & Fisher, P. A. (2015). Improving child self-regulation and parenting in families of pre-kindergarten children with developmental disabilities and behavioral difficulties. *Prevention Science*, 16(2), 222-232.
- Peterson, J. L., & Zill, N. (1986). Marital disruption, parent-child relationships, and behavior problems in children. *Journal of Marriage and the Family*, 295-307.
- Piaget, J. (1959). *The Language and Thought of the Child*. New York: Harcourt Brace & Company.
- Pihlaja, P. (2004). Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet lapsuudessa. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Erityiskasvatus varhaislapsuudessa* (s. 214-240). Juva: WS Bookwell Oy.
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. Teoksessa M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeider (toim.), *Handbook of Self-Regulation* (s. 451-502). New York: Academic Press.
- Poikkeus, A-M. (2014). Itsesääteily sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesääteilytaitojen kehitys ja tukeminen*. (s.80-105). *Niilo Mäki Instituutti*. 3. Painos.
- Ponitz, C. E. C., McClelland, M. M., Jewkes, A. M., Connor, C. M., Farris, C. L., & Morrison, F. J. (2008). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(2), 141-158.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (1998). Attention, self-regulation, and consciousness. *Transactions of the Philosophical Society of London B*, 1915-1927.
- Putnam, S. P., & Rothbart, M. K. (2006). Development of short and very short forms of the Children's Behavior Questionnaire. *Journal of personality assessment*, 87(1), 102-112.

- Raffaelli, M., Crockett, L. J., & Shen, Y. L. (2005). Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 54-76.
- Raver, C. C. (2004). Placing emotional self-regulation in sociocultural and socioeconomic contexts. *Child development*, 75(2), 346-353.
- Raver, C. C., Carter, J. S., McCoy, D. C., Roy, A., Ursache, A., & Friedman, A. (2012). Testing models of children's self-regulation within educational contexts: Implications for measurement. Teoksessa J. B. Benson (toim.), *Advances in child development and behavior* (s. 245-270). JAI Press.
- Reif, A., Rösler, M., Freitag, C. M., Schneider, M., Eujen, A., Kissling, C., Wenzler, D., Jacob, C.P., Retz-Junginger, P., Thome, J., Lesch, K.P., & Retz, W. (2007). Nature and nurture predispose to violent behavior: serotonergic genes and adverse childhood environment. *Neuropsychopharmacology*, 32(11), 2375.
- Reunamo, J., Kalliomaa, M., Repo, L., Salminen, E., Lee, H. C., & Wang, L. C. (2015). Children's strategies in addressing bullying situations in day care and preschool. *Early Child Development and Care*, 185(6), 952-967.
- Reunamo, J. T., Lee, H-C., Wu, R., Wang, L-C., Mou, W-Y. & Lin, C. J. (2013). Perceiving Change in Role Play. *European Early Childhood Education and Research Journal*, 21(2), 292-305.
- Rintakorpi, K., & Reunamo, J. (2017). Pedagogical documentation and its relation to everyday activities in early years. *Early Child Development and Care*, 187(11), 1611-1622.
- Rhodewalt, F., & Tragakis, M. W. (2003). Self-esteem and self-regulation: Toward optimal studies of self-esteem. *Psychological Inquiry*, 14(1), 66-70.
- Rothbart, M. K. (2011). *Becoming Who We Are*. New York: The Guilford Press.
- Rothbart, M. K. (2012). Advances in Temperament: History, Concepts, and Measures. Teoksessa M. Zentner & R. L. Shiner (toim.), *Handbook of Temperament*. (s. 3-20). New York: The Guilford Press.

- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Evans, D. E. (2000). Temperament and personality: origins and outcomes. *Journal of personality and social psychology*, 78(1), 122.
- Rothbart M. K., & Bates, J.E. (2006). Temperament. Teoksessa W. Damon, R. Lerner & N. Eisenberg (toim.), *Social, emotional, and personality development*. (s. 99-166) New York: Wiley.
- Rothbart, M. K., Ellis, L. & Posner, M. (2011). Temperament and self-regulation. Teoksessa K. D. Vohs & R.F Baumeister (toim.), *Handbook of self-regulation: research, theory and applications* (s. 441–460). New York: The Guilford Press.
- Rothbart, M. K., & Jones, L. B. (1998). Temperament, self-regulation, and education. *School Psychology Review*, 27(4), 479-491.
- Rueda, M. R., & Rothbart, M. K. (2009). The influence of temperament on the development of coping: The role of maturation and experience. *New directions for child and adolescent development*, 2009(124), 19-31.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage, Thousand Oaks, CA.
- Sameroff, A. (2009). The transactional model. Teoksessa A. Sameroff (toim.), *The transactional model of development: How children and contexts shape each other* (s. 3–21). American Psychological Association.
- Shoda, Y., Mischel, W., & Peake, P. K. (1990). Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competencies from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions. *Developmental psychology*, 26(6), 978.
- Silkenbeumer, J. R., Schiller, E. M., & Kärtner, J. (2018). Co-and self-regulation of emotions in the preschool setting. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 72–81.
- Silvén, M. (2012). Varhaiset kielellisen kehityksen, lukutaidon ja itsesäätelytaidon ennusmerkit yksi- ja kaksi-ikäisillä lapsilla. Teoksessa Kujala, T., Krause, C.M., Sajaniemi, N., Silvén, M., Jaakkola, T., & Nyysölä, K. (toim.), *Aivot, oppimisen valmiudet ja koulunkäynti*.

- Neuro- ja kognitiotieteellinen näkökulma* (s. 34-52). Opetushallitus: Verkkojulkaisu. Muistiot 2012, 1.
- Skibbe, L. E., Connor, C. M., Morrison, F. J., & Jewkes, A. M. (2011). Schooling effects on preschoolers' self-regulation, early literacy, and language growth. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 42-49.
- Sørensen, H. V. (2014). Ethics in researching young children's play in preschool. Teoksessa M. Fleer & A. Rigway (toim.), *Visual methodologies and digital tools for researching with young children. Transforming visuality* (s. 193–212). Springer.
- Størksen, I., Ellingsen, I. T., Wanless, S. B., & McClelland, M. M. (2015). The influence of parental socioeconomic background and gender on self-regulation among 5-year-old children in Norway. *Early Education and Development*, 26(5-6), 663-684.
- Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E. & Collins, W. A. 2005. *The development of the person: The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood*. New York: Guilford Press.
- Suhonen, E., Sajaniemi, N. K., Alijoki, A., & Nislin, M. A. (2018). Children's biological givens, stress responses, language and cognitive abilities and family background after entering kindergarten in toddlerhood. *Early Child Development and Care*, 188(3), 345-358.
- Säljö, R. 2001. *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma*. Helsinki: WSOY.
- Trommsdorff, G. (2009). Culture and development of self-regulation. *Social and Personality Psychology Compass*, 3(5), 687-701.
- Trentacosta, C. J., & Shaw, D. S. (2009). Emotional self-regulation, peer rejection, and antisocial behavior: Developmental associations from early childhood to early adolescence. *Journal of applied developmental psychology*, 30(3), 356-365.
- Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. (2011). *Tilastollisen aineiston käsittely ja tulkinnan perusteita*. Turku: Painosalama.



- Veijalainen, J., Reunamo, J., & Alijoki, A. (2017). Children's self-regulation skills in the Finnish day care environment. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(1), 89-107.
- Veijalainen, J., Reunamo, J., & Heikkilä, M. (2019). Early gender differences in emotional expressions and self-regulation in settings of early childhood education and care. *Early Child Development and Care*, 1-14.
- Veijalainen, J., Reunamo, J., Sajaniemi, N., & Suhonen, E. (2019). Children's self-regulation and coping strategies in a frustrated context in early education. *South African Journal of Childhood Education*, 9(1), 1-8.
- von Suchodoletz, A., Gestsdottir, S., Wanless, S. B., McClelland, M. M., Birgisdottir, F., Gunzenhauser, C., & Ragnarsdottir, H. (2013). Behavioral self-regulation and relations to emergent academic skills among children in Germany and Iceland. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 62-73.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Waltz, C. F., Strickland, O. L., & Lenz, E. R. (2010). *Measurement in nursing and health research*. Springer publishing company.
- Watts, T. W., Duncan, G. J., & Quan, H. (2018). Revisiting the marshmallow test: A conceptual replication investigating links between early delay of gratification and later outcomes. *Psychological science*, 29(7), 1159-1177.
- Whitebread, D., & Basilio, M. (2012). The emergence and early development of self-regulation in young children. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 15-34.
- Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad, Q., & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and learning*, 4(1), 63-85.

- Williams, M. (2006). Empiricism. Teoksessa V. Jupp (toim.), *The SAGE dictionary of social research methods* (s. 91–92). London: SAGE Publications, Inc.
- Williams, D., & Happé, F. (2010). Representing intentions in self and other: studies of autism and typical development. *Developmental Science*, 13(2), 307-319.
- Wills, T. A., Sandy, J. M., & Yaeger, A. (2000). Temperament and adolescent substance use: An epigenetic approach to risk and protection. *Journal of Personality*, 68(6), 1127-1151.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103-128.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Ylvisaker, M., & Feeney, T. (2008). Helping children without making them helpless: Facilitating development of executive self-regulation in children and adolescents. Teoksessa V. Anderson, R. Jacobs & P. J. Anderson (toim.), *Executive Functions and the Frontal Lobes: A lifespan Perspective* (s. 410-433). Psychology Press.
- Zaff, J. F., Smith, D. C., Rogers, M. F., Leavitt, C. H., Halle, T. G., & Bornstein, M. H. (2003). Holistic well-being and the developing child. Teoksessa M. H. Bornstein, L. Davidson, C. L. M. Keyes & K. A. Moore (toim.), *Well-being. Positive Development Across the Life Course* (s. 23-32). Psychology Press.
- Zelazo, P. D., Müller, U., Frye, D., Marcovitch, S., Argitis, G., Boseovski, J., Chiang, J.K., Hongwanishkul, D., Schuster, B.V., Sutherland, A., & Carlson, S. M. (2003). The development of executive function in early childhood. *Monographs of the society for research in child development*, i-151.
- Zill, N. (1990). *Behavioral Problems Index based on parent report* (Julkaisu No. 9103). Washington, DC: Child Trends.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge: Taylor & Francis Group.

# Liitteet

## 7.1 Lapsiarvioinnin arviointiväline

### Lapsiarviointi 2015

Päiväkoti/lapsiryhmä no: \_\_\_\_\_ Lapsen numero: \_\_\_\_\_

Sukupuoli: Poika ☐ Tyttö ☐

Ikä (kuukausina): \_\_\_\_\_ Lapsen läsnäolokuukaudet tässä päiväkodissa (mukaanlukien  
kesäloma): \_\_\_\_\_

Lapsen paras kaveri (yhden lapsen numero): \_\_\_\_\_

Lapsella on todettu erityisen tuen tarve: Kyllä ☐ Ei ☐ Diagnoosi (jos on): \_\_\_\_\_

Kuvaile erityisen tuen tarvetta: \_\_\_\_\_

Samassa taloudessa asuvien alle 18 v. lasten lukumäärä: \_\_\_\_\_

Maahanmuuttajataustaisten vanhempien lukumäärä perheessä: Ei yhtään ☐ Äiti ☐ Isä ☐

Vanhempien lukumäärä lapsen kotona: Yksi ☐ Kaksi ☐

Lapsi on ensimmäinen ☐, sisarusarjan keskimmäisiä ☐, lapsi on nuorin perheessä ☐

Lapsi	Ei kuvaa lasta lainkaa n	Kuvaa huonost i	Kuvaa jonkin verran	Kuvaa melko hyvin	Kuvaa erittäin hyvin
On joustava ja mukautuva uusissa tilanteissa					
Ei vaikeuksia kohdata ja käsitellä turhauttavia tilanteita vuorovaikutteisesti					
Välttää vaikeita ja haastavia tilanteita					
Käsittelee omia tunteitaan sensitiivisesti					

Käsittelee muiden tunteita sensitiivisesti					
Tarvitsee runsaasti tukea hienomotorisessa kehityksessä					
Tarvitsee runsaasti tukea karkeamotorisessa kehityksessä					
Tarvitsee runsaasti tukea oppimisessa ja metakognitiivisissa taidoissa (oppimaan oppiminen)					
Tarvitsee tukea kielellisissä taidoissa					
Säätää tarkkaavaisuuttaan tilanteen edellyttämällä tavalla					
On turvallisesti kiinnittynyt päivähoiton henkilökuntaan					
On luova mielikuvaleikissä					
Menettää helposti tunteidensa hallinnan tarhauksissa tilanteissa					
Omaa hyvät sosiaaliset taidot lapsiryhmässä					
On mukautuva, avoin ja huomioiva vertaissuhteissa					
On osallistuva, avoin ja aloitteellinen vertaissuhteissa					
On itsepintainen ja omaehtoinen (ja ehkä itsekeskeinen) vertaissuhteissa					
On vetäytyvä tai ei-sosiaalinen vertaissuhteissa					
Hillitsee reaktioitaan tilanteeseen ja toimintaan sopivalla tavalla					
Kykenee ylläpitämään tilanteeseen ja toimintaan sopivan viireystason					

## 7.2 Lapsihavainnoinnin arviointiväline

### Orientaatioprojekti: Havainnoinnin ohjeet 2015

- Havainnoitavan ryhmän lapsista tehdään lista, jossa kullekin lapselle on annettu numero (esim. 12). Samaa numeroa käytetään kaikessa aineiston keruussa. Ryhmän aikuiset tallettavat numerolistan käytettäväksi myös lapsiarvioinnissa ja mahdollisessa haastattelussa. Numeroita käytetään myöhemmin aineistojen yhdistämisessä. Aineistoon ei tule lasten tunnistetietoja, vain numeroita. Lasten tunnistetietoja ei missään vaiheessa kirjata tutkimusaineistoon.
- Havainnoija ei havainnoi oman ryhmänsä lapsia, vaan yleensä havainnointiparinsa päiväkodin satunnaisesti valittua ryhmää. Tarvittaessa havainnoijat voivat vaihtaa havainnoitavan ryhmän henkilöstön kanssa ryhmiä osaksi päivää ennen havainnointia, jotta lasten tunnistaminen helpottuu. Tammikuun ja toukokuun 2015 aikana on seitsemän satunnaisesti valittua havainnointipäivää. Havainnointipäivistä ei erikseen informoida havainnoitavaa ryhmää.
- Lapsia havainnoidaan noudattaen listan numerojärjestystä systemaattisen otannan periaatteella. Jos lapsi on poissa, havainnoidaan listassa seuraavana olevaa lasta. Myöhemmin tulevat lapset havainnoidaan heidän tullessaan ryhmään listan mukaisessa järjestyksessä. Jos on mahdotonta havainnoida koko ryhmää, esimerkiksi jos puolet lapsista lähtee puistoon ja puolet jää päiväkotiin, havainnoija havainnoi suurempaa ryhmää. Systemaattisen virheen välttämiseksi havainnoija aloittaa joka päivä havainnointilistan eri kohdasta.
- Havainnointi tapahtuu kuutena aamupäivänä kello 8.00–12.00 välisenä aikana ja yhtenä päivänä kello 12.00–16.00 välisenä aikana (on kuitenkin mahdollista, että joissakin ryhmissä mielekkäämpi aikataulu on esim. 9.00–13.00 ja puolipäiväryhmissä havainnointi on aina samaan aikaan). Havainnointi tapahtuu viiden minuutin välein. Kaksi minuuttia käytetään havainnoitavan lapsen tilanteeseen tutustumiseen, yksi minuutti varsinaiseen havainnointiin ja kaksi minuuttia havainnon kirjaamiseen. Yhtenä päivänä kertyy 49 havaintoa. Kun havainnoijan on käytävä vessassa, juomassa ym., havainnointia jatketaan tauon jälkeen normaalisti. Eri päivinä samanlaisena toistuvaa taukoa on vältettävä.
- Harjoittelun jälkeen havainnoija usein huomaa, että he kykenevät tarkkaan havainnointiin jopa neljän minuutin välein. Neljän minuutin väli on suositeltava, sillä se mahdollistaa useamman havainnon tekemisen. Jos kuitenkin neljän minuutin havainnointiaika tuntuu hankalalta, palataan viiden minuutin havaintoväliin. Vähitellen havainnointi helpottuu. Neljää minuuttia nopeampaan havainnointivauhtiin ei saa kuitenkaan siirtyä. On varottava rutinoitumasta päivän aikana, sillä rutiini lisää riskiä systemaattiseen virheeseen.
- Usein lapsi muuttaa toimintaansa havainnoinnin aikana, mutta havainnoija pyrkii valitsemaan lapsen pääasiallisen toiminnan koodattavaksi toiminnaksi. Poikkeuksen muodostaa kohta G, jossa lyhyempikin tunteen ilmaisu riittää. Lisäksi on huomattava, että kohdassa E koodiin 3 riittää lyhytkin ponnistelu havainnoinnin aikana. Jos lapsen toimintaa on mahdoton määritellä, se koodataan kohtaan B(11). Jos lapselle ei löydy lähikontaktia, ruutu jätetään tyhjäksi.

- Havainnoijalla on havainnoinnissa mukanaan kirja, jonka sisällä on kolme paperia: Numeroitu lista lapsista, havainnoinnin ohje sekä havainnointilomake. Koodaus tehdään vasta havainnoinnin jälkeen.
- Havainnoija ei etsi vuorovaikutusta tai katsekontaktia lapsiryhmän lapsiin, mutta vastaa tarvittaessa lasten kysymyksiin. Esimerkiksi: “Miksi olet täällä?” “Olen havainnoimassa.” “Mitä kirjoitat?” Teen muistiinpanoja” “Miksi?” Teen muistiinpanoja siitä mitä tapahtuu.” Kokemuksen mukaan lapset hyvin nopeasti jättävät havainnoijan omiin oloihinsa.
- Vaikka havainnointi ei ole salaisuus, sitä ei tule painottaa ryhmässä. Havainnoitavan lapsen ei tule olla tietoinen siitä, että hän on havainnoitavana. Havainnoijan ei tarvitse olla lapsen lähellä, riittää että havainnoija ymmärtää lapsen tilanteen. Havainnoija voi liikkua vapaasti ryhmässä.

**Aika** (esim. 08.16)

### **Lapsen numero**

#### **A. Lapsen toiminnan yleinen kehys (mitä lapsen pitää/kuuluu tehdä)**

1. Suora kasvatustoiminta sisällä (enimmäkseen aikuisen aloittamaa, suunniteltua toimintaa: opetusta, ohjeistusta, ryhmätoimintaa, kirjan lukua, esityksiä, ryhmäkeskustelua)
2. Ohjattu tai tuettu leikki sisällä (enimmäkseen lapsen aloittamaa. Aikuinen havainnoi tai osallistuu lasten leikkiprosesseihin, on valmis tarvittaessa osallistumaan lasten leikkiprosessien tukemiseen)
3. Vapaa leikki sisällä (itsenäisempi leikki yksin tai kavereiden kanssa. Kasvattaja ei osallistu prosessiin)
4. Ulkotoiminta (usein pihalla, puistossa, retkellä)
5. Perushoito (pukeminen, riisuminen, WC, hygienia, lepo, voi sisältää odotusta ja valmistautumista)
6. Ruokailu (aamupala, lounas, ruuan odotus, järjestelyt ennen/jälkeen syömisen)
7. Siirtymätilanteet (yleensä lyhyet aktiviteetit yllä kuvattujen tilanteiden välissä)

#### **B. Lapsen oma toiminta (mitä lapsi tekee)**

1. Roolileikki tai mielikuvaleikki (lelulla tai itsellä on rooli)
2. Sääntöleikki (esim. palloleikki, lautapeli, elektroninen peli, pysyvät säännöt, kilpailu)
3. Esineleikki ja kokeilu materiaaleilla ja leluilla (esim. hiekkalaatikolla, paperilla)
4. Fyysisen leikki tai aktiviteetti (juoksu, keinuminen, hyppiminen, riehuminen, tanssi, kiipeily, harjoitus)
5. Lukeminen, opettaja lukee tai lapsi lukee/selaa kirjaa itse
6. Tehtävä (esim. kotitehtävä, kynä-paperi –työt, pukemisen harjoittelu, lorun opettelu, taidon harjoitus, työ)
7. Toiminta ilman kiintopistettä tai kunnon kontaktia muihin (esim. kuljeskelu, etsiminen, odottelu)
8. Yhdessäolo muiden kanssa (esim. hengailee/kävelee kavereiden kanssa, juttelee kiipeilytelineellä)
9. Kielletty toiminta (esim. ohjeiden rikkominen, kiusaaminen, häirintä)
10. Lapsi toimii yleisen kehyksen sisällä, mutta ei sovi yllä oleviin luokkiin B1-B9 (esim. lapsi syö ruokailussa, pukeutuu ulos lähdettyä)
11. Muu toiminta (ei sovi muihin luokkiin, esim. sekavuus, paljon vaihtoksia, ei rakennetta)

#### **C Lapsen pääasiallinen huomion kohde**

1. Ei-sosiaalinen kohde (esim. lelu, hiekka, auto, palikat, vesi, oma itse)
2. Aikuinen (esim. seuraa aikuisen kertomusta, keskustelee, huomio voi sisältää esim. opetusmateriaalia)
3. Toinen lapsi (mukana voi olla myös leluja ja muita eisosiaalisia kohteita esim. lapsen kädessä)
4. Ryhmä lapsia (2 tai useampia lapsia, mukana voi olla myös leluja ym.)

5. Kokonaistilanne (tilanteessa on niin paljon elementtejä, ettei pääasiallista kohdetta voi nimetä, esim. lapsia, aikuisia, materiaaleja, usein dynaaminen tilanne)

#### **D Lähin sosiaalinen lapsikontakti (jos on havaittavissa)**

Lapsi johon havainnoitava lapsi vahvimmin suuntautuu. Lapsen numerokoodi kirjoitetaan havain-topaperiin. Jos lähikontaktia ei ole

tai hänen numeronsa ei ole listassa, jätä ruutu tyhjäksi

#### **E. Lapsen fyysinen aktiivisuus**

1. Matala (istuminen, kynän käyttö, syöminen ym.)
2. Kohtuullinen (sisältää kävelyä, koko vartalon liikkeitä)
3. Korkea (sisältää ainakin jonkin verran juoksua, ripeää liikuntaa, fyysistä ponnistelua ym.)

#### **F. Lapsen sitoutuneisuus**

1. Yksinkertainen, kaavamainen, toistuva, passiivinen toiminta, ei energiaa, ei älyllistä haastetta
2. Usein keskeytyvä toiminta ja toimintaan kiinnittyminen
3. Enimmäkseen jatkuva toiminta, huomio hajoaa helposti, vähän energiaa
4. Jatkuva toiminta jossa intensiivisiä hetkiä, tarkkaavaisuus ei helposti hajoa
5. Kestävä intensiivinen toiminta, keskittyminen, luovuus, energia ja sitkeys

#### **G Emootio (1-6, muutaman sekunnin havainto emootiosta riittää)**

1. Viha, frustraatio, pettymys
2. Inho, ylenkatse
3. Pelko, ahdistus
4. Onnellisuus, ilo, tyytyväisyys
5. Suru, masennus
6. Hämmästy, valppaus, uteliaisuus, jännitys
7. Neutraali, tyyni, rauhallinen
8. Muu tunne

#### **H. Sosiaalinen orientaatio tämänhetkisessä ryhmässä**

1. Mukautuva ja avoin, hyväksyy ja huomioi
2. Osallistuva, vuorovaikutteinen, avoin, tekee yhteistyötä
3. Dominoiva, itsepintainen, ehkä itsekeskeinen tai määräilevä
4. Vetäytyy sosiaalisesta tilanteesta, ei-sosiaalinen, eivuurovaikutteinen
5. Ei voida määrittää

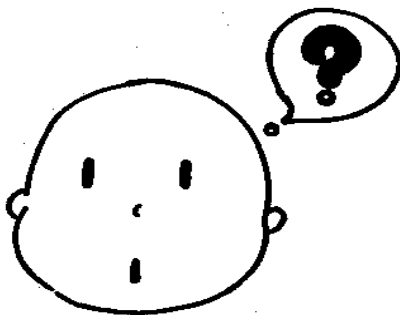
#### **I. Lähimmän tai keskeisimmän aikuisen toiminta**

1. Vuorovaikutus koko lapsiryhmän kanssa (opetus, ohjaus, keskustelu, satu, leikki ym.)
2. Vuorovaikutus jaetun ryhmän kanssa (opetus, ohjaus, keskustelu, satu, leikki ym.)
3. Vuorovaikutus yhden lapsen kanssa (opetus, esitys, ohjaus, leikki, perushoito ym.)
4. Ei lapsikontaktia mutta aikuiskontakti (keskustelee esim. vanhemman tai kollegan kanssa)
5. Ei lapsikontaktia mutta havainnoi lapsia (voi esim. tehdä muistiinpanoja samalla)
6. Ei lapsi/aikuiskontaktia, mutta tekee kasvatukseen/hoitoon liittyvää muuta työtä (järjestelee lasten töitä, valmistelee opetusta, dokumentoi)
7. Ei lapsikontaktia, hoitoon/kasvatukseen kuulumatonta toimintaa (siistiminen, lepo, hallinto)
8. Paikalla ei ole aikuisia

## **7.3 Lapsihaastattelun arviointiväline**

### **Kuvatarina**

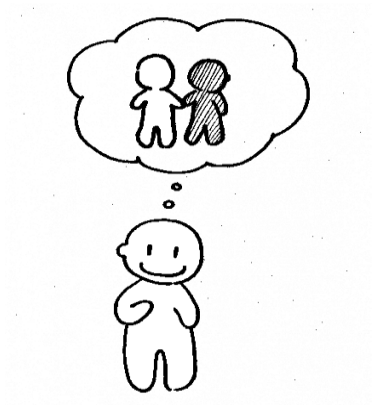
## Mitä tekisin?



Jyrki Reunamo

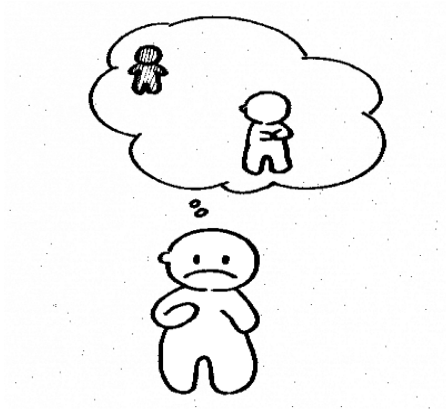
Kuvat: Tzung Ying Li & Yu Fang Lin

## Orientaatioprojekti 2015

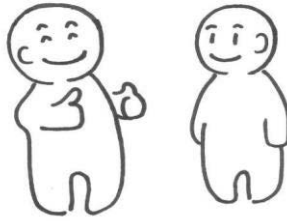


1. **Kenen kanssa sinä leikit kaikkein mieluummin?**

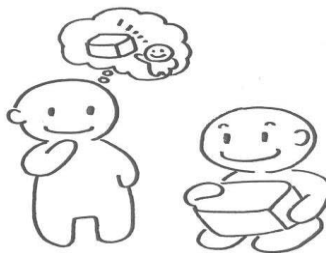




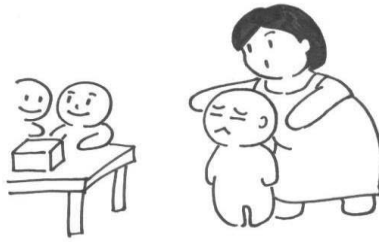
2. **Kenen kanssa sinä haluat vähiten leikkiä?**



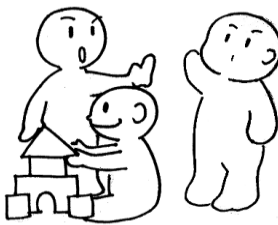
3. **Ajattele tilannetta jossa olit tosi iloinen, mitä tapahtui?**



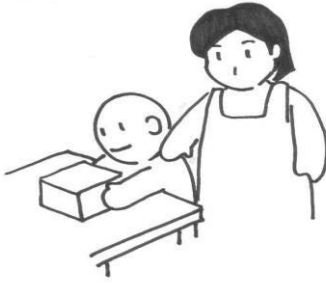
4. **Ajatellaan että olet leikkimässä ja että jollain toisella onkin juuri se tavara millä sinä haluaisit leikkiä. Mitä teet?**



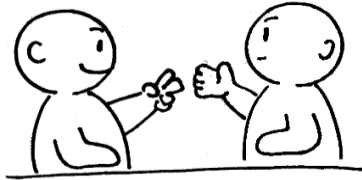
5. Mitä jos et haluakaan totella opettajaa? Mitä sinä silloin teet?



6. Toiset lapset ei ota sua leikkiin. Mitä sinä sitten teet?



7. Mitä jos opettaja määrää jotain mistä et pidä? Mitä silloin teet?



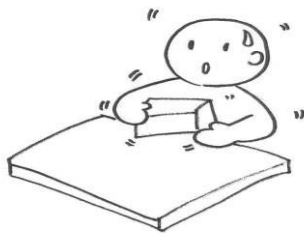
8. Mitä jos häviät kilpailussa? Mitä teet?



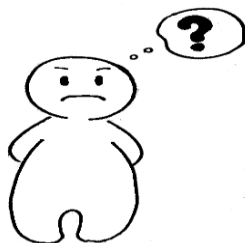
9. Ajatellaan että olet pelaamassa peliä jonkun kanssa ja toinen ei noudata pelin sääntöjä. Mitä sitten teet?



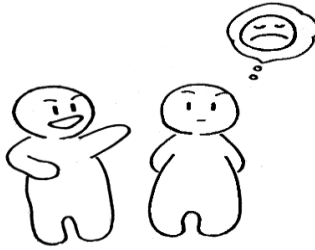
10. Ajattele tilannetta jossa toinen lapsi tulee kiusaamaan sinua, mitä sinä sitten teet?



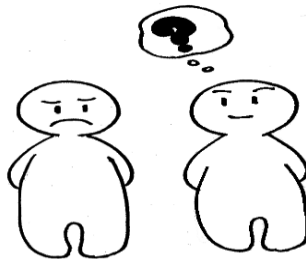
11. Ajattele sellaista tilannetta että työsi menee pilalle ja sinä epäonnistut. Mitä sinä silloin teet?



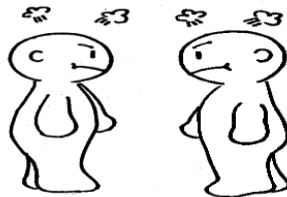
12. Kun sulla on kurja olo, mitä sinä teet?



13. Kun kaveri ehdottaa jotain mistä et pidä, mitä sitten teet?



14. Jos kaveria harmittaa, mitä sinä teet?



15. Ajattele että näet lasten riitelevän keskenään. Mitä sinä teet?

*Kiitos paljon hyvistä ja tärkeistä vastauksista! Kuuntelin tarkkaan. Autoit minua paljon. Kiitos!*

